Cinthia Lopes da Silva
Maria Gisele dos Santos
Lilia Aparecida Kanan
Ricardo Ricci Uvinha
- Organizadores -

Atividade física, saúde e lazer:

datas comemorativas e desafios

Atena Editora
Ano 2023

Cinthia Lopes da Silva
Maria Gisele dos Santos
Lilia Aparecida Kanan
Ricardo Ricci Uvinha
- Organizadores -

Atividade física, saúde e lazer:

datas comemorativas e desafios

Ano 2023

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

Atividade física, saúde e lazer: datas comemorativas e desafio

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Cinthia Lopes da Silva
Maria Gisele dos Santos
Lilia Aparecida Kanan
Ricardo Ricci Uvinha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A872 Atividade física, saúde e lazer: datas comemorativas e desafio / Organizadoras Cinthia Lopes da Silva, Maria Gisele dos Santos, Lilia Aparecida Kanan, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Outro organizador
Ricardo Ricci Uvinha

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1619-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.197230808

1. Exercício físico. 2. Saúde. 3. Lazer. I. Silva, Cinthia Lopes da (Organizadora). II. Santos, Maria Gisele dos (Organizadora). III. Kanan, Lilia Aparecida (Organizadora). IV. Título.

CDD 613.7

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O livro "Atividade física, saúde e lazer: datas comemorativas e desafios" é uma obra que tem como característica promover a discussão acadêmica sobre atividade física, saúde e lazer tendo como base referenciais provenientes das Ciências Sociais e Humanas ou Biológicas e, predominantemente, a construção do conhecimento interdisciplinar. Assim, é nosso intuito agregar a discussão científica e não individualizá-la em decorrência de suas bases epistemológicas.

Os capítulos do livro estão organizados da seguinte forma: capítulo 1) Atividade física no contexto do lazer na UFPR, em que os autores discutem uma programação organizada junto a comunidade local da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com atividades físicas do contexto do lazer mobilizados pela comemoração do dia mundial da atividade física, 06 de abril; o capítulo 2) Experiências compartilhadas na escola a partir do corpo, os autores apresentam um debate sobre o corpo como uma construção que expressa a síntese dos aspectos biológicos, culturais, psicológicos, sociais e políticos e sustentam uma posição de que o corpo é continuamente inacabado e que expressa significados e demonstram isso a partir de experiências relatadas, realizadas no ambiente escolar; 3) Educação Física escolar e lazer: bases teóricas e desafios, como o próprio título indica, os autores analisam as principais bases teóricas acerca da Educação Física escolar e lazer e apresentam os principais desafios decorrentes da aproximação entre esses temas, 4) Efeitos da promoção da atividade física através do aplicativo de celular Accupedo sobre o número de passos de adolescentes da cidade de Siqueira Campos, Paraná. Trata-se de um estudo fundamentado nas Ciências Biológicas e em determinada visão de saúde para avaliar a eficácia de um aplicativo no incentivo à prática de atividades físicas por adolescentes; e 5) Basquetebol e docência na escola, discute a realização de uma Unidade Didática (UD) composta por dez aulas, com o propósito de desenvolver a aprendizagem da modalidade do basquetebol para vinte alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Privada de Educação da cidade de São Luiz Gonzaga/RS

Trata-se de uma obra que traz textos resultantes de estudos, pesquisas e reflexões de sujeitos de várias localidades brasileiras, com predomínio da região sul do Brasil. Temas diversos e interessantes são, deste modo, discutidos aqui com a proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos, mestres e doutores e todos aqueles que de alguma forma se interessam pelo estudo das áreas de Educação Física, saúde e lazer.

Os esforços somados pelos diversos autores para a constituição deste livro foram fundamentais e resultaram em uma obra inspiradora de novas ideias, significados atribuídos ao corpo, às atividades físicas, saúde e lazer de modo que as datas comemorativas sejam oportunidade para mobilizar a população para

as vivências corporais, constituídas biologicamente, culturalmente, socialmente, historicamente e politicamente.

Sabemos o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos também a estrutura e o trabalho da Atena Editora no oferecimento de uma plataforma consolidada e confiável para os autores exporem e divulguem seus estudos e investigações para o público em geral.

Boa leitura!

Inverno de 2023,

Cinthia Lopes da Silva
Maria Gisele dos Santos
Lilia Aparecida Kanan
Ricardo Ricci Uvinha

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ATIVIDADE FÍSICA NO CONTEXTO DO LAZER NA UFPR

Data de submissão: 20/05/2023 *Data de aceite: 02/08/2023*

Maria Gisele dos Santos
Universidade Federal do Paraná,
Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/2926194172135936

Cinthia Lopes da Silva
Universidade Federal do Paraná,
Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/5208944598940957

Victor Keihan Rodrigues Matsudo
Centro de Estudos e Aptidão Física
(CELAFISCS)
São Caetano do Sul, São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3265013017934653

RESUMO: O dia mundial da atividade física é comemorado no dia 06 de abril, sendo uma data de incentivo à atividade física e de alerta também para a população com relação aos problemas de saúde decorrentes da não realização de atividades físicas regularmente. Assim, organizamos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) uma programação junto a comunidade local com atividades físicas do contexto do lazer. Como procedimentos metodológicos foi feito um relato de como as atividades foram programadas e desenvolvidas e buscou-se o diálogo com a literatura, particularmente com os estudos da atividade física-saúde e lazer. Como resultados, as práticas realizadas para além de mera propaganda de incentivo à realização de atividades físicas ou de alerta à população, foram um caminho para a construção de valores e aprendizados sobre as atividades realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade física, lazer, comunidade.

ABSTRACT: World physical activity day is celebrated on April 6th, being a date to encourage physical activity and alert the population regarding health problems resulting from not performing physical activities regularly. Thus, at the Federal University of Paraná (UFPR) we organized a program with the local community with physical activities in the context of leisure. As methodological procedures, a report was made on how the activities were programmed and developed and a dialogue with the literature was sought, particularly with studies of physical activity-health and leisure. As a result, the practices carried out, beyond mere propaganda to encourage physical activity or alert the population, were

a way to the construction of values and learning about the activities carried out.
KEYWORDS: Physical activity, leisure, community.

INTRODUÇÃO: HISTÓRICO DO DIA MUNDIAL DA ATIVIDADE FÍSICA

O dia 6 de abril é conhecido por ser a data do Dia Mundial da Atividade Física, reconhecida oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O dia tem como objetivo o incentivo à prática da atividade física em prol da saúde.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) que instituiu a data como forma de promover a atividade física e prevenir o sedentarismo, que é o fator de risco com a maior prevalência, o segundo em causa de mortes - matando mais que a hipercolesterolemia, a obesidade, o diabetes e o tabagismo, só ficando atrás da hipertensão - e o mais custoso de todos os fatores de risco.

A data comemorativa do Dia Mundial da Atividade Física teve origem da data no Programa Agita São Paulo, criado pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo em parceria com a CELAFISCS – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, foi adotado como estratégia nacional. Dele surgiu o Agita Brasil, com apoio do Ministério Público da Saúde. A iniciativa também ultrapassou fronteiras culminando no Agita América.

Considerado como programa modelo de promoção da saúde pela OMS, foi decidido em 2002 que o Dia Mundial da Saúde teria como tema a promoção da atividade física. Inspirado no movimento paulista, nascia o Agita Mundo. Pelo grande impacto, foi mantido pela OMS como um evento permanente, a partir de então, o dia 6 de abril passou a ser o Dia Mundial da Atividade Física.

Para celebrar o Dia Mundial da Atividade Física fizemos uma programação especial que foi realizada na quinta-feira, 06 de abril de 2023 pelo Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O evento foi aberto para toda a comunidade e o início oficial foi às 9 horas, no DEF, no Centro Politécnico.

Instituído pela Organização Mundial da Saúde, o Dia Mundial da Atividade Física foi criado como forma de combater o sedentarismo, como dissemos anteriormente, incentivando o cuidado com a saúde e a melhoria da qualidade de vida.

Neste texto, pretendemos analisar como foi a realização do Dia Mundial da Atividade Física no DEF/UFPR a partir da parceria entre docentes e estudos da atividades física-saúde e do lazer.

Os procedimentos metodológicos utilizados são a descrição da experiência de oferta de atividades no DEF/UFPR no Dia Mundial da Atividade Física e o diálogo com a literatura, especificamente os estudos que envolvem atividade física, saúde e lazer.

O DIA MUNDIAL DA ATIVIDADE FÍSICA NA UFPR E OS ESTUDOS DA SAÚDE

Na UFPR, a programação de atividades oferecidas à comunidade foi uma iniciativa das professoras doutoras Maria Gisele dos Santos e Cinthia Lopes da Silva do DEF. A programação de atividades foi a que segue abaixo.

Programa:

- 9h00 às 10h00 – Atividade Física & Saúde – Cada Movimento Conta… Mobilidade Humana, Mexa-se. 6 de abril: Dia Mundial da Atividade Física. Local: Departamento de Educação Física (DEF)
- 9h10 às 9h30 – Futsaque. Local: estacionamento do DEF
- 9h40 às 10h00 – Punhobol. Local: quadra aberta do Centro de Educação Física e Desportos (CED)
- 10h10 às 10h30 – Futebol de cegos. Local: quadra aberta do CED
- 11h30 às 12h00 – Dança. Local: gramado do RU Politécnico
- 10h00 às 11h00 – Coreografias de danças. Local: DEF
- 10h00 às 11h00 – atividades de lazer. Local: DEF
- 11h30 às 13h30 – Slackline. Local: área verde do DEF
- 13h30 às 13h50 – coreografias de danças calouros Educação Física
- 15h00 às 16h00 – coreografia de danças. Local: DEF
- 15h30 às 16h30 – atividades de lazer. Local: DEF

Em comemoração ao Dia Mundial da Atividade Física, os estudantes realizaram uma série de atividades físicas com o objetivo de incentivar a conscientização da população sobre a importância de adotar um estilo de vida fisicamente mais ativo. Cerca de 80 alunos participaram da programação.

Um estudo internacional realizado pela OMS revela que em cada dois adultos, um não pratica atividade física regularmente. No total, 47% da população brasileira está abaixo da média de exercícios recomendados por médicos, professores de Educação Física e especialistas, que seria de 2h30 semanais de esforço moderado. O estudo afirma ainda que realizar atividades físicas diariamente é fundamental para prevenir e tratar doenças crônicas não transmissíveis, como doenças do cardíacas, acidentes vasculares cerebrais e de colo do útero.

Ao pensar em "atividade física" logo se pensa em uma pessoa ao ar livre caminhando, correndo, ou dançando em um dia ensolarado e, sobre os benefícios é comum associar atividade física com melhorias na qualidade de vida, bem-estar e disposição para realizar as atividades do cotidiano, sendo assim, neste capítulo será abordado alguns benefícios psicológicos que a atividade física pode oferecer para os seus praticantes.

Macedo et al. (2012) apresenta que a atividade física está relacionada com vários efeitos benéficos relacionados ao bem-estar psicológico da pessoa, como por exemplo:

> Melhora do autoconceito, da autoestima e da imagem corporal, diminuição dos níveis de estresse, de ansiedade, da depressão, da tensão muscular e da insônia, melhora do humor, aumento da disposição física e mental, diminuição do consumo de medicamentos como anti-hipertensivo, antidiabéticos orais, insulina e tranquilizantes, melhora das funções cognitivas e da socialização. (MACEDO et al., 2012, p. 20).

Guedes e Guedes (2022) discutem o conceito de exercício, que se caracteriza por qualquer movimento muscular que provoque um gasto de energia maior do que em repouso, portanto, quanto maior o nível de atividade física maior o consumo de energia. Segundo Pitanga, Pitanga e Beck (2019), existem muitos estudos que discutem a importância da prática de atividades físicas proporcionam muitos benefícios à saúde, nesse sentido, a atividade física pode proporcionar benefícios como melhor funcionamento dos sistemas do corpo presentes no corpo humano. Canali e Kruel (2001) discutem a estreita relação entre atividade física e sistema hormonal, ressaltando que o exercício atua como estimulante para vários hormônios e fator inibitório para outros. Segundo Santos (2013) existem 5 principais hormônios envolvidos na regulação do sistema energético durante o exercício: catecolaminas, insulina, glucagon, cortisol e hormônio do crescimento.

Pode-se dizer que cada tipo de atividade física pode ter níveis variados de intensidade, e todas as atividades propostas neste dia Mundial da Atividade Física pode oscilar entre altos e baixos. De acordo com as Diretrizes de Atividade Física para a População Brasileira, os adultos devem fazer pelo menos 150 minutos de exercícios leves a moderados por semana ou 75 minutos de intensidade vigorosa para benefícios à saúde. Há que se considerar que com a epidemia a taxa de desemprego aumentou significativamente, sendo que as pessoas passaram a ter mais tempo, porém por outro lado, ficam mais dependentes de projetos de políticas públicas ou de uma programação oferecida pelas universidades como forma de extensão.

Ao realizar atividades físicas os sistemas fisiológicos que compõem o corpo humano são despertos, a partir daí ocorrem inúmeras reações químicas que são responsáveis pelo fornecimento de energia para os tecidos, para que assim possa ocorrer a contração muscular e o movimento ser realizado de forma concreta. Gonçalves (2018) chama atenção em relação ao primeiro momento de uma atividade aeróbica, sendo possível perceber que ocorre uma falta de oxigênio e a frequência cardíaca aumenta, pois o corpo precisa entender que saiu de um estado de repouso para um estado de gasto energético, sendo assim, sabe-se que o músculo precisa de energia para contrair e movimentar, essa energia é adquirida através da alimentação e partir daí se tem os carboidratos, as proteínas e os lipídeos.

Portanto, Pinheiro (2020) apresenta que os sistemas responsáveis por fornecer

energia para o músculo no início da atividade física são o ATP-CP e o glicolítico, ambos são anaeróbios e não dependem de oxigênio para produzir energia, porém, como as atividades física planejadas neste evento foi de longa duração, o sistema que passa a predominar é o aeróbio, utilizando o oxigênio para gerar energia através das gorduras e dos carboidratos, pois esse sistema é mais eficaz para ressintetizar o ATP em intensidades máximas, possibilitando que a atividade física foi realizada por um tempo prolongado evitando a fadiga muscular. Além disso, Pinheiro (2020) aponta para algumas adaptações cardiorrespiratórias e musculoesqueléticas que as atividades físicas aeróbicas oferecem para seus praticantes, como por exemplo o aumento do volume sistólico e do débito cardíaco máximo, aumento no tamanho e no número das mitocôndrias, na quantidade de mioglobinas e da capilarização.

Xavier, Giustina e Carminatti (2000) enfatizam que, para iniciantes, caminhar em uma velocidade entre 5 e 9 km/h é considerado leve, pode ser mantido por 30 minutos nos primeiros dias, depois aumentar gradualmente para 60 minutos ou mais, dependendo do nível de condicionamento físico do indivíduo. De acordo com as Diretrizes de Atividade Física para a População Brasileira, os adultos devem fazer pelo menos 150 minutos de exercícios leves a moderados por semana ou 75 minutos de intensidade vigorosa para obter benefícios à saúde. Deve-se notar que desde esta epidemia, a taxa de desemprego aumentou significativamente, portanto, quanto mais você pratica esportes, maiores são os benefícios.

De acordo com Dominiciano, Araújo e Machado (2010) existem alguns benefícios fisiológicos principais relacionados à atividade aeróbica sendo eles: aumento do volume plasmático; hipertrofia ou aumento do volume do coração; diminuição da frequência cardíaca em repouso; maior volume de ejeção ocasionando uma melhor contratilidade do miocárdio; aumento do débito cardíaco máximo; aumento na extração de oxigênio do sangue; melhor distribuição sanguínea por mais partes do corpo; diminuição nos níveis de hiperventilação. As atividades aeróbicas leves utilizam os lipídios como principal fonte de energia, logo, quanto menor a intensidade maior vai ser a queima de gordura corporal, já em atividades aeróbicas de alta intensidade, a principal fonte de energia será o carboidrato (SOUZA, p. 75, 2017).

Destaca-se que, conforme a atividade física realizada, ambos os sistemas metabólicos aeróbico e anaeróbico podem estar presentes, a diferença é que em certos momentos um vai predominar mais que o outro, sendo assim, pode se dizer que as Atividades Físicas realizadas são atividades completas que agrupa esses dois sistemas metabólicos oferecendo benefícios significativos para o praticante. O metabolismo energético anaeróbico oferece benefícios parecidos com o do sistema aeróbico, em especial eles são responsáveis pela queima de calorias em repouso, diminuição dos níveis de pressão arterial e da massa gorda. Durante os sprints realizados durante uma Atividade Física, o corpo precisa de uma energia rápida, sendo assim, existe a predominância do

sistema energético anaeróbico que tem como principal fonte de energia os carboidratos (DOMINICIANO, ARAÚJO E MACHADO, 2010, p. 77).

Costa (2008) apresenta algumas explicações acerca da ação da atividade física, em relação aos benefícios psicológicos contra a depressão e a ansiedade, uma das explicações está relacionada a liberação de endorfina durante a atividade física, que produz uma euforia natural capaz de aliviar os sintomas da depressão, uma outra explicação se relaciona com a regularização da neurotransmissão da noradrenalina e da serotonina, através da atividade física, causando, também o alívio dos sintomas depressivos. Além disso, existe a explicação cognitiva ou psicológica que acredita que ao realizar atividade física regular a pessoa consequentemente tem uma melhora da percepção de sua imagem corporal, e de sua autoestima, em vista dessas explicações infere-se que a atividade física pode ser um aliado para o bem-estar físico, social e mental do praticante, podendo prevenir a ocorrência de alguns transtornos e reduzir os sintomas de transtornos mentais como a depressão, a ansiedade, as fobias, a síndrome do pânico entre outras. Ressalta-se que a liberação da noradrenalina e da serotonina são extremamente importantes para as pessoas, mesmo que não sejam acometidas por transtornos, atuando principalmente como uma prática preventiva.

Percebe-se que ao realizar atividade física o cérebro libera uma série de substâncias que contribuem e auxiliam para diminuir os sintomas da depressão e de dores corporais, duas dessas substâncias se chamam endorfina e dopamina que influenciam no humor e na emoção, valendo ressaltar que mesmo após o término da atividade física as substâncias ainda continuam sendo liberadas potencializando os benefícios daquela prática de modo prolongado.

AS PARCERIAS E ESTUDOS PROVENIENTES DA ATIVIDADE FÍSICA-SAÚDE E DO LAZER: POTENCIALIZANDO AS ATIVIDADES NO DIA MUNDIAL DA ATIVIDADE FÍSICA NA UFPR

Como podemos observar há inúmeros benefícios do ponto de vista fisiológico e mental decorrentes da realização de atividades físicas. A programação realizada na UFPR contou com atividades físicas específicas que consideramos como atividades do contexto do lazer. Isso porque as pessoas que participaram foram de livre e espontânea vontade, no tempo que tinham disponível e puderam escolher o que fazer dentro da programação oferecida. Esses são elementos fundamentais que caracterizam o lazer. De acordo com Marcellino (1987) o lazer é elemento da vida produzido historicamente, da qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e que também pode exercer influências na estrutura social vigente. O conceito de lazer defendido pelo autor é:

> cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada no tempo disponível. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo

> significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (p.31).

Assim, os estudantes da UFPR que participaram das atividades física o fizeram integradas no contexto do lazer. Isso foi possível de se observar nas várias atividades oferecidas, por exemplo, as atividades que envolviam o ritmo como dança e coreografias, os próprios estudantes ao participarem das mesmas puderam criar suas coreografias, utilizando da imaginação e da linguagem corporal para as produções coreográficas.

No slackline foi curioso o encontro entre os estudantes. No período oferecido da atividade foi possível auxiliar no slackline cerca de 25 estudantes, alguns já tinham domínio da prática e outros eram iniciantes. Esse foi um momento de compartilhamento não somente do aprendizado do slackline, mas também das trocas feitas entre os estudantes, o momento para a sociabilidade entre eles. Vale dizer que a atual localização do DEF não é um ambiente que permite as trocas sociais facilmente, o espaço não conta com equipamentos como lanchonetes, cafés ou quiosques que poderiam ser uma forma de encontro entre as pessoas, a sociabilidade precisa ser criada, a partir da invenção de atividades como foi no dia Mundial da Atividade Física.

As atividades realizadas no contexto do lazer envolveram um tipo de aprendizado que no lazer denomina-se de duplo processo educativo, a educação para e pelo lazer. No caso, a práticas de atividades do contexto do lazer proporcionou o aprendizado da própria atividade e de valores que são questionadores das sociedades atuais, em que os sujeitos são cotidianamente incentivados a manterem uma conduta excludente e individualista. Ao inverso disso, as atividades realizadas na UFPR no Dia Mundial da Atividade Física reuniram as pessoas, viabilizando a troca entre elas de aprendizados sobre as práticas e valores como a solidariedade ao ajudar o colega a andar na fita de slackline respeitando o seu tempo para se deslocar pela fita. Outro valor presente que foi possível de se observar foi a amizade entre eles e colaboração fazendo com que as atividades sempre fossem realizadas por grupos de pessoas, colegas entre si e modo a se fazer a atividade compartilhada. Nota-se assim que, a amizade, a colaboração, a solidariedade foram valores mobilizados a partir das atividades realizadas no Dia Mundial da Atividade Física.

A educação para o lazer é uma face do processo educativo que ao proporcionar uma atividade motivadora de valores positivos como as que foram realizadas promove uma educação para a vida das pessoas, de modo que elas terão mais chances de incluir em seu cotidiano as atividades vivenciadas no contexto do lazer. A educação pelo lazer é a face da educação que se dá realizando a atividade do contexto do lazer, é o lazer em si que promove os elementos que comentamos anteriormente com relação às experiências e valores.

Portanto, vemos que a aproximação dos estudos que indicam os benefícios fisiológicos da atividade física e do lazer potencializam os processos educativos de modo que as pessoas passem a gostar do que fazer, da prática realizada e, com isso, há maiores

chances dessa prática ser integrada em seu cotidiano como um hábito de vida.

A CONTINUIDADE DO DIA MUNDIAL DA ATIVIDADE FÍSICA A PARTIR DE OUTROS PROJETOS DE EXTENSÃO DA UFPR

Como forma de continuidade das ações em prol das atividades física no contexto do lazer na UFPR estão em andamento alguns projetos, tais como "A promoção da saúde e qualidade de vida de crianças que praticam ginástica" e "Lazer, educação e saúde". O projeto "A promoção da saúde e qualidade de vida de crianças que praticam ginástica", coordenado pela profa. Maria Gisele dos Santos e Vice -Coordenadora Soraya Côrrea Domingues. Trata-se de uma ação processual e contínua de carácter educativa, social e cultural, científica e tecnológica, com o objetivo de agir na extensão e formar acadêmicos sobre qualidade de vida, das crianças que praticam ginásticas, no Departamento de Educação Física. Pois, a qualidade de vida é de fundamental importância para se entender as relações do ser humano com a percepção de como está a sua saúde. Indica o nível das condições básicas e suplementares do ser humano. Estas condições envolvem desde o bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, os relacionamentos sociais, como família e amigos, e, também, a saúde, a educação e outros parâmetros que afetam a vida humana. Para a OMS, a definição de qualidade de vida é a "a percepção que um indivíduo tem sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". Trata-se de uma definição que contempla a influência da saúde física e psicológica, nível de independência, relações sociais, crenças pessoais e das suas relações com características inerentes ao respectivo meio na avaliação subjetiva da qualidade de vida individual. Neste sentido, poderemos afirmar que a qualidade de vida pode ser um fator de transformação social, através do diálogo entre universidade e comunidade extensionista, construindo a "satisfação do indivíduo no que diz respeito à sua vida quotidiana".

O projeto "Lazer, educação e saúde" é coordenado pela professora Cinthia Lopes da Silva e conta com a colaboração dos professores doutores da UFPR Maria Gisele dos Santos e Soraya Correa Domingues e o auxílio com atividades circenses do professor doutor Bruno Barth Pinto Tucunduva. O projeto tem três principais ações: 1) realização de lives sobre temas relacionados ao lazer, educação e saúde a serem transmitidas pelo canal do YouTube da rede internacional de acadêmicos Eurosci Network; 2) Oferecimento da prática do slackline aos acadêmicos do DEF nos horários que tiverem intervalo para o almoço em um dia da semana e 3) colônia de férias a ser oferecida a estudantes de escola pública de Curitiba/PR em duas semanas no mês de dezembro de 2023.

As ações do projeto "Lazer, educação e saúde" buscam, ainda, a minimização das barreiras sociais do lazer, de modo que população possa ter acesso sem custo às atividades, além do duplo aspecto educativo do lazer que poderá ser uma contribuição

para que as pessoas integrem as atividades em seu cotidiano cumprindo assim com as premissas que dão base para a comemoração do Dia Mundial da Atividade Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas realizadas no Dia Mundial da Atividade Física na UFPR, para além de mera propaganda de incentivo à realização de atividades físicas ou de alerta à população, foram um caminho para a construção de valores e aprendizados sobre as atividades realizadas.

Outros estudos e investigações sobre as realização de atividades físicas em días comemorativos são bem-vindos, já que podem ser também uma forma de estreitar as relações entre a universidade e a comunidade, e entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A atividade física utiliza diversos sistemas fisiológicos, e que através destes sistemas ocorrem muitos benefícios para as pessoas, conclui-se que os efeitos fisiológicos e benefícios obtidos através da atividade física podem ser caracterizados por: redução do percentual de gordura, diminuição dos níveis de pressão sistólica, melhor funcionamento dos sistemas fisiológicos sistemas, maior utilização de lipídios como fonte de energia, melhor redistribuição do fluxo sanguíneo nos tecidos, estimula a produção de hormônios responsáveis por uma infinidade de interações fisiológicas, fortalece o sistema cardiorrespiratório, reduz o colesterol entre outros.

Os benefícios e efeitos psicológicos da atividade física estão relacionados à diminuição dos níveis de estresse, melhora da depressão e ansiedade, melhora das relações sociais e funções cognitivas, melhor percepção da imagem corporal e autoestima, maior sensação de alegria e bem-estar devido a hormônios excitatórios como endorfinas. Além desses benefícios, existem muitos outros, porém, cada pessoa terá um retorno específico relacionado aos benefícios, mas algo que se pode afirmar com muita certeza é que quem inclui a atividade física em sua rotina diária terá alguns benefícios fisiológicos e benefício psicológico.

Além disso, foi possível perceber que além de proporcionar efeitos benéficos ao organismo humano, a atividade física tem participação preventiva e combativa contra algumas doenças como obesidade, depressão e sedentarismo.

REFERÊNCIAS

ACSM - AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE - **Official positioning. The recommended amount and type of exercise for the development and maintenance of cardiorespiratory and muscular fitness in healthy adults**. Brazilian Journal of Sports Medicine. São Paulo, SP, v. 4, n. 3, p. 96-106, 1998.

BORGES, I. S. da S. **Effects of physical activity and exercise on the prevention and reduction of anxiety disorders and depression in young adults**. Conclusion and course work - Pontifical Catholic University of Goiás, 2021.

BUENO, J. R.; GOUVÊA, C. M. C. P. **Cortisol and exercise: effects, secretion, and metabolism**. Brazilian Journal of Prescription and Exercise Physiology (RBPFEX), 2011.

Brazil. Ministry of Health. Department of Primary Health Care. Department of Health Promotion. **Physical Activity Guide for the Brazilian Population** [electronic resource] / Ministry of Health, Secretariat of Primary Health Care, Department of Health Promotion. – Brasilia: Ministry of Health, 2021.

CANALI, E. S.; KRUEL, L. F. M. **Hormonal responses to exercise**. Federal University of Rio Grande do Sul, 2001.

COUTINHO, M. S. S. A., CUNHA, G. P. da. **Physical exercise and serum lipids**. Federal University of Paraná: Brazilian Archive of Cardiology, v. 52, n. 6, p. 319-322, 1989.

DOMICIANO, A. M. de O., ARAÚJO, A. P. S. de., MACHADO, V. H. R. **Aerobic and anaerobic training: a review**. Uningá Review Journal, 2010.

GONÇALVES, L. S. et al. **Depression and physical activity: a review**. Uberlandia, 2018.

GUEDES, D. P., GUEDES, J. E. R. P. PHYSICAL **ACTIVITY, PHYSICAL FITNESS AND HEALTH**. Brazilian Journal of Physical Activity & Health. Available at: https://www.rbafs.org.br/RBAFS/article/view/451. Access on: 19 May. 2022.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MEREGE FILHO, C. A. A. et al. **Influence of physical exercise on cognition: an update on physiological mechanisms**. São Paulo: Brazilian Journal of Sports Medicine, 2014.

NOGUEIRA, I. C. et al. Effects of **physical exercise on the control of arterial hypertension in the elderly: a systematic review**. Fortaleza: Brazilian Journal of Geriatrics and Gerontology, 2012.

PITANGA, F. J., PITANGA, C. P. S., BECK, C. C. **Physical Activity for the prevention of cardiometabolic diseases: how much is needed?** Salvador: Current Research in Diabetes & Obesity Journal. 2019

SECATTO FILHO, J. A. **(Des) motivations to the practice of physical activity of adults in Goiânia**. Federal University of Goiás faculty of Physical Education and Dance, 2022.

SOUZA, L. M. de. **The effectiveness of physical exercise programs in controlling body weight**. Health Magazine. Com, 2005.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS NA ESCOLA A PARTIR DO CORPO

Data de submissão: 20/07/2023 *Data de aceite: 02/08/2023*

Cinthia Lopes da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/5208944598940957

Lucas de Andrade Carvalho
Prefeitura Municipal de Paulínia - Secretaria de Educação - Creche Ferdinando Viacava
Paulínia, SP
http://lattes.cnpq.br/3629532099341851

Andressa Roberta Vicentin
Prefeitura Municipal de Paulínia - Secretaria de Educação - Creche Ferdinando Viacava
Paulínia, SP

Milena Yanssen Gomes de Moura
Prefeitura Municipal de Paulínia - Secretaria de Educação - Creche Ferdinando Viacava
Paulínia, SP

Hosana Prado Tomaz
Prefeitura Municipal de Paulínia - Secretaria de Educação - Creche Ferdinando Viacava
Paulínia, SP

Daiana Iracema Machado Nunes
Prefeitura Municipal de Paulínia - Secretaria de Educação - Creche Ferdinando Viacava
Paulínia, SP

William Aparecido da Silva
Graduando na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/8436144060814010

Michaela Camargo
Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/7740342422730456

Letícia Silva Pereira
EEBM José Saturnino de Souza e Oliveira
EEB Manoel Cruz
Lages, Santa Catarina

Marco Aurélio Rodrigues Junior
Graduando na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/2227591769164557

Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste,

UNICENTRO, Departamento de Educação Física, Câmpus Irati
Irati, Paraná
http://lattes.cnpq.br/6228700231927300

Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Departamento de Educação Física, Câmpus Irati
Irati, Paraná
http://lattes.cnpq.br/3052430705928103

RESUMO: O corpo sempre foi um tema discutido em diferentes áreas do conhecimento. Na Educação Física esse tema ganha visibilidade principalmente após a publicação da obra “A Educação Física cuida do corpo e...´mente´”, de João Paulo Subirá Medina, em 1982, quando o autor anuncia um corpo que é uma síntese do biológico, psicológico, cultural, social e político. Assim, falar sobre corpo na Educação Física remete-se a corpo que é uma construção e não um elemento dado, final, é um corpo continuamente inacabado e que expressa significados. Como os sujeitos das escolas experienciam as vivências a partir do corpo nos dias de hoje? Como podemos explicar essas vivências? Este trabalho tem como objetivo analisar três relatos de experiências escolares que têm como premissa a vivência corporal à luz de um referencial cultural. Como procedimentos metodológicos é feito o diálogo com a literatura procurando trabalhar autores clássicos e contemporâneos da Educação Física e que se fundamentam em um referencial cultural. Como resultados pode-se observar que os relatos apresentam diferentes experiências a partir do corpo realizadas pelas crianças e em dois deles, tendo envolvimento de adultos também. As experiências expressam o desafio, diversas emoções, diálogo intergeracional, assistência, vivência e montagem de uma coreografia de circo.
PALAVRAS-CHAVE: Corpo, Cultura, Escola, Sociedade.

ABSTRACT: The body has always been a topic discussed in different areas of knowledge. In Physical Education, this theme gains visibility mainly after the publication of the book “The Physical Education takes care of the body and...’mind/lie’”, by João Paulo Subirá Medina, in 1983, when the author announces a body that is a synthesis of the biological, psychological, cultural, social and political. Thus, talking about the body in Physical Education refers to a body that is a construction and not a given, final element, it is a continuously unfinished body that expresses meanings. How do school subjects experience experiences from the body these days? How can we explain these experiences? This work aims to analyze three reports of school experiences that have as a premise the bodily experience from of cultural reference. As methodological procedures, a dialogue with the literature is carried out, seeking to work with classic and contemporary authors of Physical Education and who are fundamental in a cultural reference. As a result, it can be observed that the reports present different experiences from the body carried out by the children and in two of them, involving adults as well. The experiences express the challenge, different emotions, intergenerational dialogue, assistance, experience and assembly of a circus choreography.
KEYWORDS: Body, Culture, School, Society.

INTRODUÇÃO

Falar sobre o corpo envolve um debate sobre o biológico e o psicológico/cultural/social/político. No entanto, pensar as experiências corporais na escola nos remete a ir além deste debate iniciado no final da década de 1970 e que no início da década de 1980 tivemos a publicação do livro de Medina (1982), trazendo à tona uma discussão sobre o corpo para além da direção meramente biológica, mas incorporando aí os aspectos psicológico, culturais, sociais e políticos. Assim, pensar as experiências corporais é considerar esse conjunto, é olhar para o corpo de uma maneira mais humana e menos mecânica ou puramente biológica.

Ao dizer isso, não estamos excluindo a materialidade corporal a partir do aspecto biológico, mas compreendendo um corpo que ao ser uma síntese das nossas emoções, da cultura, da sociedade e das orientações políticas que regem a sociedade se materializa no corpo biológico. Essa unidade faz com que tenhamos atenção ao tratar do corpo pedagogicamente na escola, de identificar e ler seus sentidos e significados, como uma forma de compreender o outro, suas diferenças e particularidades.

Com essas considerações iniciais, temos como objetivo analisar três relatos de experiências escolares que têm como premissa a vivência corporal à luz de um referencial cultural. Como procedimentos metodológicos é feito o diálogo com a literatura, a partir de autores clássicos e contemporâneos da Antropologia Social e da Educação Física e que se fundamentam em um referencial cultural. Os relatos de experiência são produzidos por um graduando do curso de Educação Física de uma instituição pública do sul do Brasil que participou do Programa de Educação Tutorial (PET) e por professores que já atuam na Educação Básica. Fizemos o exercício de interpretar os relatos à luz da fundamentação teórica. Apresentamos a seguir os três relatos e, na sequência, os discutimos.

RESULTADOS

Relato de experiência 1

Para iniciar este relato vale destacar que a noção de experiência, aqui pretendida, estrutura-se a partir dos estudos de Benjamin (1985), nos quais o autor desenvolve a tese de que a experiência é aquilo que reverbera após a vivência, isto é, algo que foi tão significativo que se faz necessário ser contado, compartilhado e, no caso das crianças, implica ser revivido, ou seja, confere continuidade. Dito isto, não se pode perder de vista que a experiência na escola, construída com e pelas crianças, indubitavelmente, inscreve-se no corpo, haja vista que este é a materialidade do/a sujeito/a no mundo (LE BRETON, 2007).

Tomando como arrimo tais entendimentos, de experiência e corpo, objetiva-se relatar uma proposta educativa na qual a partir de práticas corporais diversas organizou-se e efetivou-se em uma unidade educativa municipal, localizada na periferia da cidade de

Curitiba, um sábado marcado pelo encontro de gerações, cuja temática norteadora era Dia da Família na Escola.

A referida escola atende as seguintes modalidades educativas: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, turmas de educação integral em tempo ampliado, classe especial e sala de recursos multifuncionais. Os preparativos foram fundamentais para que a proposta tivesse o cunho da experiência e não apenas de mais uma vivência em sábado letivo. Para isso, a professora de Educação Física, juntamente com os/as residentes do Programa Residência Pedagógica - Educação Física UFPR, acadêmicos e acadêmicas da Prática de Ensino da Educação Física UFPR e bolsistas do PET Educação Física UFPR, organizou um planejamento focado na mobilização a interação das crianças com seus/suas familiares.

Ao total foram programadas 8 brincadeiras, estas que se estruturam com elementos das seguintes práticas corporais: *slackline*, muro de escalada, tênis de campo, ginástica/pirâmides humanas, chute a gol, circo, além de jogos cooperativos com bambolês e uma sala da conexão, na qual a proposta foi sensibilizar os sentidos com músicas, toques, olhares e muita conexão.

Não havia nada definido, a família escolhia em qual prática pretendia se inserir, logicamente há especificadas que definiram a escolha, como por exemplo o tempo de espera nas filas. Outrossim, as famílias receberam uma cartela para que após a realização de 5 práticas, cada uma assinada pelo/a respectivo/a professor/a, pudesse trocar a cartela por um diploma, simbólico, de participação no dia da Família na Escola.

Além de toda a organização prévia, é importante destacar a fundamental significância da construção do sentido para o evento, nas semanas que o antecedeu as crianças foram sensibilizadas para tudo o que aconteceria, em todas as aulas de Educação Física havia o cuidado em reforçar o convite e salientar a importância da presença, não pela frequência, mas pela possibilidade de diversão e interação que se pretendia.

Diante tal cuidado, quando o evento começou, foi surpreendente e emocionante a quantidade de pessoas na escola em um sábado pela manhã. Talvez pelo fato de não acontecer algo desta maneira desde o início do período pandêmico, o deleite ao observar a escola tomada de vida se fez presente.

Antes de iniciarmos efetivamente a proposta, um momento que tem se instituído uma cultura da escola, desta especialmente, o alongamento, dança maluca ou qualquer outro nome que seja, mas é o tempo no qual todos/as se espalham ocupando, verdadeiramente, um lugar de direito e assim dançam, se alongam, sorriem, se soltam e experimentam reviver a infância juntamente com suas crianças. Vale descartar que a imagem desse momento é um tanto quanto impactante, muita gente!

Na sequência as propostas educativas passam a serem realizadas e os corpos em interação vivenciam as mais diversas práticas corporais, um lugar no qual as crianças são as protagonistas, pois dominam com maior rigor os movimentos e técnicas requeridas,

neste caso são elas que ensinam, os papeis se invertem e deste modo é visível que nem sempre é o tamanho ou a idade que vai marcar quem sabe mais ou menos, isto porque a experiência é contextual, individual, portanto, muitas crianças têm maior experiência em dada prática corporal do que os/as adultos/as que as acompanham. Foi interessante e trazia certa boniteza observar as trocas, explicações, a forma de auxiliar, seja ela falada, nas explicações ou no coMtato[1] (CAMARGO, 2015), quando corpos se entendem sem a necessidade de palavras.

Foi um dia marcado por muitas emoções, na sala da conexão os relatos de família emocionadas, cujas lágrimas molhavam a pele e inscrevia no corpo uma lembrança de algo inesquecível e talvez inexplicável. Como pode a escola fazer isso, alguns perguntariam. Daqui nos questionamos, como pode a escola não fazer? Se educar e humanizar, há que ser na escola que vidas se encontrem para que corporalmente construam experiências que reverberam para além do espaço escolar.

Relato de experiência 2

O fazer-se docente, quando encarado como um processo contínuo e sem fim, pode ser repleto de visitações às memórias estudantis dos momentos onde se frequentava, o que chamamos hoje de Educação Básica: onde sentava-se na sala de aula, por quais conteúdos era mais atraído, como fora as relações com professores, professoras, colegas etc. Ocupar, agora, o lugar e o papel de professor em formação inicial na área da Educação Física, oferece outras lentes para a compreensão da instituição escolar. Perceber a diversidade de histórias, anseios e presenças materializadas nos corpos das crianças com as quais envolvemo-nos no processo de ensino-aprendizagem, pode ser também uma janela aberta para se observar na própria trajetória escolar e formativa. Mas não apenas isso. É possível também realizar recortes comparativos desses distintos tempos e espaços, captar diversas transformações, tanto na cultura escolar, quanto nos próprios corpos daqueles e daquelas que a produzem. Das mais variadas reflexões possíveis dessa relação passado-presente, busca-se com este relato apresentar uma experiência realizada em ambiente escolar, a partir do desenvolvimento do conteúdo das Práticas Corporais de Aventura (PCA), a partir do PET.

O Dia da Aventura na escola foi um evento construído em parceria entre a professora de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Curitiba, localizada na periferia da cidade, estudantes em formação inicial, membros do PET, do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e claro, as próprias crianças estudantes da escola referida, que desejaram e se envolveram intensamente com a experiência. Essa cooperação entre PET Educação Física UFPR e escola, estabelecida há alguns anos, já vinha realizando encontros que integravam turmas de quarto e quinto anos, e uma turma de classe especial, caracterizada, esta, por agrupar estudantes com dificuldades de

1 A palavra "coMtato" é escrita desta forma porque refere-se ao "coMtato com cuidado", ver Camargo (2015).

aprendizagem. Estes encontros foram pautados pela construção e compartilhamento de saberes e metodologias para o trabalho com as Práticas Corporais de Aventura na escola. Tal conteúdo encontra-se previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma das unidades temáticas a serem trabalhadas, e vem ganhando espaço nas aulas de Educação Física.

A proposta do Dia da Aventura foi oportunizar para as crianças das diversas turmas, experiências com modalidades como a escalada, o *slackline*, o skate, o montanhismo e o *parkour.* Para isso, mapeamos espaços externos da escola onde fosse possível realizar estas práticas, considerando, primeiramente, o fator segurança, visto que uma das características básicas das Práticas Corporais de Aventura, é o inevitável envolvimento com situações onde o risco está presente. Logo, foi de extrema importância para o grupo que preparou as atividades, aprender sobre a gestão dos riscos que cada modalidade apresenta, a fim de garantir a segurança de todos e todas. O chão da quadra foi ocupado pelos skates; no topo de uma das grades de alambrado em volta desta quadra foi instalado um ponto de ancoragem para realizar escalada; o bosque teve fitas de *slackline* esticadas entre as árvores, e o pátio teve sua estrutura ressignificada para a prática do *parkour,* além de receber uma barraca de acampamento montada para tratar uma parte da experiência do montanhismo. Organizamo-nos em duplas ou trio de petianos para ficar em cada uma das estações, e durante toda a tarde, crianças das diversas turmas puderam realizar as práticas; algumas delas tendo o primeiro contato corporal com algumas dessas modalidades. A escalada foi uma das mais visitadas. Talvez porque através dela as crianças puderam chegar em um lugar, ou uma altura da escola que não conheciam e também porque fazia parte do ritual vestir-se de equipamentos de segurança desconhecidos pela maioria, como mosquetões, cadeirinha de segurança, corda e capacete. Era a prática onde a percepção do risco, ainda que bem gerenciado, era aumentada.

O encantamento do Dia da Aventura na escola se deu numa mistura de medos, coragens, quedas, desejos pela vertigem, pela altura, pelo equilíbrio. Também nas situações de superação ou frustração frente aos obstáculos, nos apoios dados e recebidos entre as crianças e professoras, professores. Para além destas sensações e sentimentos que, inevitavelmente, marcaram os corpos que se dispuseram a tais experiências, para a formação de professores foi este também um momento ímpar, de assumirmos e lidarmos com responsabilidades dentro do espaço escolar, de planejamento coletivo, de aprendizagem, e de fortalecimento do vínculo entre universidade e escola.

Relato de experiência 3

A experiência aqui relatada, aconteceu em uma Creche, faixa etária esta que no município de Paulínia-SP, atende crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses, sendo a data de corte em 30 de março. A Creche Ferdinando Viacava, palco do projeto que relataremos, faz parte da rede pública daquele município, atendia à época cerca de 120 crianças, que

em geral, moram pelas redondezas do bairro Monte Alegre 1 e bairros adjacentes. O relato a seguir conta as experiências de um projeto realizado pelas Professoras Hosana Prado Tomaz e Milena Yanssen Gomes Moura no ano de 2019 com sua turma de Maternal 2C (M2C), com crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos.

O projeto denominado "Circo", teve a duração daquele ano letivo, e tinha as seguintes premissas, utilizar o circo, como meio para atingir os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Paulínia para a Educação Infantil. A partir da observação das crianças da turma do M2C, durante o primeiro mês de aula, as professoras perceberam um interesse das crianças em brincadeiras que demandam maior esforço físico, como: imitar animais, correr, pular, equilibrar e subir lugares altos, apesar de parecer algo comum para a faixa etária, entre 3 e 4 anos, neste caso, o interesse das crianças chamavam a atenção. Por ser um interesse comum às professoras e às crianças, pensaram que o tema circo se encaixaria bem para trabalhar com aquelas crianças.

A metodologia pedagógica foi pensada através de uma leitura não sistematizada porém, dialógica, de linhas pedagógicas que perpassam pelas utilizadas em escolas que adotam as metodologias Waldorf, Montessorianas e Construtivista (ESCOLA PRISMA, 2019; CICHOCKI, 2017; RAMAL, 2017). Entendendo desta forma, há pontos em comum que foram adotados durante o Projeto Circo, uma vez que a intenção é oportunizar ambientes, situações e materiais para a experimentação e exploração, fazendo pequenos ajustes nos elementos, ou por meio de intervenção verbal, na atuação das crianças.

A BNCC estabelece cinco campos de experiência fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Eles são: Eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Acreditamos que o campo corpo, gestos e movimentos tenham maior relação com o presente intuito deste livro, não afirmamos ser o único, uma vez que como em Mauss (1974), pensamos ser através do corpo que o ser humano interage com a sociedade a sua volta, de tal maneira ser indissociável como sujeito.

As atividades propostas a partir do campo ressaltado, partiram da seguinte metodologia, quando se tratava de implementos a serem utilizados, como bolas, arcos, bancos, colchões, garrafas/pinos do boliche, bancos, cadeiras, tecidos. Os materiais eram fornecidos às crianças e lhes era proporcionado um momento de exploração, com o intuito de que as crianças, que antes haviam assistido a algum espetáculo circense ou a uma contação de história com o tema, procurassem fazer suas próprias experiências e descobertas relacionando o material ao tema. À medida que sentiam necessidade, as professoras faziam algumas provocações, a fim de explorar melhor o material, estimulando as crianças quanto a lateralidade, coordenação óculo-manual e ou pedal, equilíbrio, agilidade, força entre outras capacidades ou habilidades físicas que coubessem no momento.

O mesmo raciocínio metodológico era utilizado quando se tratava de espaços, como no parque, ou na quadra, nestes espaços existem brinquedos, escorregadores, pneus, balanços e túneis. As intervenções nestes locais, além de relacionadas aos usos, também permeavam o imaginário circense, como por exemplo "como será" que determinado personagem atuaria ali? O objetivo era desenvolver as capacidades e habilidades previstas no currículo.

O tema escolhido propiciou um ambiente extremamente favorável para que as crianças desenvolvessem o protagonismo através de um processo contínuo de aprendizagem, permitindo-lhes um maior conhecimento de todos os personagens do grande espetáculo que é o circo. Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar atividades circenses de forma lúdica e prazerosa, estimulando e despertando o desejo de conhecer e valorizar o seu potencial dentro da arte do circo.

As relações com o circo, passaram a permear todas as brincadeiras da turma. Havia constantes estímulos sobre o tema como histórias, vídeos, músicas, atividades de artes e decoração da sala. Tudo isso motivava as crianças a mergulharem ainda mais no tema. Havia na turma crianças especiais, uma com Síndrome de Down e outra com suspeita de Pé torto congênito, suspeita, pois não havia diagnóstico. A exemplo do que Vigotski (2003) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal, as crianças se inspiravam umas nas outras e também se ajudavam para superar desafios, auto-estimulados ou provocados pelas professoras.

O resultado mais profícuo e palpável foi a coreografia apresentada no final do ano aos pais. Nela, as crianças demonstraram, sobretudo, as habilidades adquiridas e aprimoradas ao longo do ano. Ali cada criança representou um personagem do circo, desde o mágico, palhaço, animais, trapezista. A coreografia foi montada a partir das atividades que as crianças já haviam manifestado interesse, o que resultou em ensaios muito divertidos e dinâmicos, e consequentemente, numa apresentação onde as crianças tinham o sentimento de pertencimento, uma vez que fazia sentido para elas cada movimento.

Por fim, a avaliação pedagógica do projeto, é que ele atingiu seus objetivos, se mostrou bastante enriquecedor no que se refere ao aprendizado dos alunos e para a experiência das professoras, que em meio aos desafios propostos e surgidos ao longo do ano de 2019, puderam desenvolver ainda mais também suas capacidades de ensino. Pensado como projeto, entendemos a necessidade de se fazer sentido aos envolvidos, ter início, meio e fim. Ficou evidente o seu êxito, e como um bom espetáculo deve ser, deixou um "gostinho de quero mais".

DISCUSSÃO

Os relatos apresentados são exemplos de manifestações corporais de crianças em diferentes idades e, em duas delas, envolvendo também adultos, experienciar o corpo

como mencionado no relato 1 é uma forma de expressão das emoções, cultura, sociedade e da interrelação com diferentes gerações, como consta no relato. No relato 2, podemos perceber como as crianças se manifestam corporalmente diante das Práticas Corporais de Aventura, expressando principalmente as emoções integradas com a construção cultural dessas práticas que desafia os sujeitos a quererem realizar as práticas e, por fim, no relato 3, como o tema circo, assistido, experienciado e apresentado pelas crianças aos pais é constituído de elementos de uma antiga história que pressupõe a prática da ginástica e como é possível essa experiência corporal que tem como significados a ousadia, o riso, o desafio, o risco ser representadas por crianças pequenas.

As práticas corporais realizadas são elementos da cultura produzidos historicamente, constituindo-se em linguagens corporais específicas que requerem ensino na escola e, por sua vez, a experiência de aprendizado. De acordo com Mauss (2002) são técnicas corporais, construídas culturalmente, que expressam significados. Seu ensino pressupõe a experiência prévia dos estudantes, sendo colocados novos desafios para que essa experiência se amplie – no relato 1, podemos ver isso ao se compartilhar as experiências com outra geração, no relato 2, pela organização da prática corporal de aventura com vários elementos desafiadores dos estudantes e, no relato 3, a experiência do circo pela assistência, vivência e montagem da coreografia a ser apresentada aos pais.

Os três relatos demonstram oportunizar os estudantes a participarem de práticas corporais de forma protagonista e desafiadora. Onde, no relato 1 e 2 as crianças tiveram a liberdade de escolha ao decidir de quais atividades iriam participar. Já no relato 3 elas experimentaram as atividades, porém, ao fim a coreografia apresentada eram com as atividades que as crianças mostraram maior interesse. Considerando que o protagonismo em todas as etapas da Educação Básica é de fundamental importância para os estudantes, de acordo com a BNCC, ele enriquece desenvolvendo o autoconhecimento nas crianças, propiciando o senso de cidadania e pertencimento à sociedade, concebendo proatividade para resoluções de problemas, aperfeiçoando competências socioemocionais criando suporte e viabilização do Projeto de Vida dos estudante, proporcionando que o conhecimento e habilidades adquiridas por meio das práticas corporais de movimento transcendam a escola. Já quando se fala desafiador, tanto nas práticas corporais de aventura, quanto ao experimentar o circo, o desafio, aqui já mencionado, é evidenciado proporcionando o movimento de forma claramente coesa a experiência significativa, o qual gera um desconforto inicial - o desafio - e termina com o desenvolvimento da interação, do respeito, do senso de responsabilidade, do autoconhecimento e com o relaxamento e o prazer proporcionados tanto pela prática, como pela contemplação dos objetivos superados, através deste estímulo desafiador, transformando a experiência significativa em aprendizagem significativa, a qual é incorporada ao sujeito e acessada/utilizada pelo mesmo quando necessária.

Os relatos 1 e 2 mostram a articulação entre a escola e a universidade, a partir da

participação da comunidade escolar, bem como de estudantes de graduação, vinculados à programas como Residência Pedagógica, Programa de Educação Tutorial (PET), Prática de Ensino e outros. Em ambos os casos, trata-se da aproximação entre Educação Básica e o Ensino Superior por meio de programas que incentivam os alunos em formação inicial, bolsistas ou não, a imergirem no contexto escolar, aliando as suas ações pedagógicas com a reflexão teórico-metodológica necessária para a transformação do cenário educacional brasileiro. O relato 3 menciona que o evento foi organizado a partir da parceria entre duas professoras da creche, em um tipo de articulação necessária, sem a qual dificilmente se conseguiria organizar um projeto temático direcionado a cerca de 120 crianças. Isso destaca a importância da ação coletiva, da parceria entre os vários atores da comunidade escolar com o objetivo de propor experiências significativas aos alunos.

A escola se modifica, se transforma, se renova e os cursos de formação de professores não podem ficar alheios a esse processo, restritos à conhecimentos técnico-científicos que ignoram o fazer pedagógico e a realidade escolar. Ao mesmo tempo, também as áreas de conhecimento se transformam, repensam seus conceitos, reelaboram seus conteúdos, criam novas estratégias pedagógicas na intenção de ampliar o acesso dos alunos aos conhecimentos técnico-científicos por elas produzidos. Os relatos apresentados neste texto aproximam duas realidades distintas, mas que tem como objeto o conhecimento sistematizado sobre a cultura corporal, para a ampliação do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Essa aproximação possibilita a constante discussão sobre o processo de formação dos professores e sua relação com a área de atuação, e contribui para aprimorar o fazer docente e, consequentemente, aumentar a qualidade da Educação Básica.

Dois dos relatos apresentados fazem referência à BNCC, documento que atualmente “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7). A menção à BNCC, como base legitimadora dos temas/conteúdos tratados nos relatos 2 e 3, revela a importância dos documentos orientadores da educação escolar brasileira, bem como o seu papel político, de pautar os conhecimentos que deverão constituir o currículo escolar. Nos relatos em questão são tratados os conteúdos “praticas corporais de aventura” e “circo”, nomeadamente citados como referências da BNCC. Para além dos temas/conteúdos, o relato 3 recorre à BNCC para tratar de 5 campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Ainda que objeto de muitas críticas (SILVA, 2018), no que se refere especificamente à Educação Física, a BNCC traz um importante avanço. Ao inclui-la na área de Linguagens, contribui para a desnaturalização das práticas corporais. A BNCC parte do princípio de que a Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais como um “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 211). Assim, supera a perspectiva de que o corpo e o movimento seriam

definidos pela biologia, possibilitando a apropriação e fruição da cultura corporal, que é diversa, de forma autônoma e consciente.

A partir dos relatos de experiências, nota-se a quão necessária é a Educação Física na contemporaneidade, visto que, esta área promove ações que fazem as relações humanas serem fortalecidas. Como a sociedade atual está vivendo uma era tecnológica, que vem afastando as pessoas dos contatos presenciais, torna-se cada vez mais necessário atividades de práticas corporais, que proporcione experiências mais profundas para os seres humanos.

No relato 1, nota-se o quão valioso um evento familiar pode ser na escola, ainda mais estando inserido em contexto de vulnerabilidade social, como é o caso da escola que foi realizada o evento. Durante o dia a dia, os membros das famílias dos alunos, costumam estar ocupados trabalhando ou em outros afazeres, o que acaba gerando a ausência de algumas relações que são importantes para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Ao produzir um evento destinado a família, a escola está promovendo vários benefícios e experiências na vida dos indivíduos, como: a troca de conhecimentos entre diferentes gerações, o fortalecimento de laços parentescos, a comunicação mais efetiva entre a escola e a família, a promoção de valores, o senso de coletividade e o desenvolvimento do respeito e da empatia.

A Educação Física possui diversos conteúdos para além dos esportes tradicionais que envolvem a bola, um outro conteúdo necessário de ser promovido e que durante o relato 2 foi comprovado sua potência e qualidade é o das Práticas Corporais de Aventura, que proporciona para os alunos momentos emocionantes de envolvem o corpo em situação de risco, diversos discentes experimentaram pela primeira vez atividades de aventura, o que gera o enriquecimento cultural do repertório de práticas corporais experimentado pelos alunos. Nota-se que vários benefícios foram promovidos com as práticas corporais de aventura, como: o desenvolvimento das habilidades motoras, o estímulo à superação e a autoconfiança, o incentivo a prática de outras modalidades esportivas, o divertimento e os aprendizados sobre segurança e responsabilidade.

As atividades circenses são muito antigas, entretanto sua presença no contexto escolar ainda é recente. No relato 3, nota-se o quão interessante foi a experiência de trabalhar esse conteúdo em uma creche, por meio das atividades, as crianças puderam experimentar uma prática corporal e artística, que pode desenvolver habilidades motoras, estimular a criatividade e a expressão artística, melhorar a consciência corporal, promover o trabalho em equipe, superar alguns desafios, estimular a concentração e reduzir o estresse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar três relatos de experiências escolares que

tiveram como premissa as vivências corporais à luz de um referencial cultural. Pôde-se observar que os relatos apresentam diferentes experiências a partir do corpo realizadas pelas crianças e em dois deles, tendo envolvimento de adultos também. As experiências expressam o desafio, diversas emoções, diálogo intergeracional, assistência, vivência e montagem de uma coreografia de circo.

Os resultados reforçam que o corpo é uma síntese dos elementos biológicos, psicológicos, culturais, sociais e políticos, e as experiências vivenciadas são particulares das realidades onde elas se materializam. Os processos de ensino e aprendizagem das vivências corporais são fundamentais para que as crianças e jovens ampliem suas experiências e aprendam a explorar as possibilidades corporais, vivenciando diferentes emoções e produzindo cultura.

Outros estudos e experiências são fundamentais para que as reflexões aqui desenvolvidas sejam ampliadas e novos sentidos e significados expressos pelas práticas corporais possam ser discutidos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura** – volume 1. Série Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMARGO, M. **O encantamento pela docência na Educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR**. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CICHOCKI, M. S. **É tempo de brincar: pedagogia Waldorf** - EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em:

https://docplayer.com.br/66839158-E-tempo-de-brincar-pedagogia-waldorf.html Acessado em: 30 de março de 2019.

ESCOLA PRISMA. **Diferenças Fundamentais entre o método Montessori e os Outros Métodos tradicionais de Ensino.** Disponível em: https://escolaprisma.com.br/diferencas-entre-o-metodo-montessori-e-outros-tradicionais/#:~:text=O%20M%C3%A9todo%20Montessori%20como%20%C3%A9,corpo%2C%20intelig%C3%AAncia%20e%20vontade. Acesso em: 30 de março de 2019.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAUSS, M. A noção de técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo Cosacnaify, 2003.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e...‘mente’**. Campinas, Sp: Papirus, 1982.

PAULÍNIA. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Paulínia - Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação, 2011.

RAMAL A. **Entenda a diferença entre os métodos escolares**. Portal G1, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-diferenca-entre-os-metodos-escolares.html. Acesso em 30 de março de 2019.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

VIGOSTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LAZER: BASES TEÓRICAS E DESAFIOS

Data de submissão: 20/07/2023 *Data de aceite: 02/08/2023*

Cinthia Lopes da Silva
Universidade Federal do Paraná, UFPR, Departamento de Educação Física
Curitiba, Paraná
http://lattes.cnpq.br/5208944598940957

Ida Carneiro Martins
Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, Programa de Pós-graduação em Educação
São Paulo, São Paulo
http://lattes.cnpq.br/1316783235568969

Lilia Aparecida Kanan
Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/4901211328782556

Vinícius Aparecido Galindo
Doutorando na Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, Programa de Pós-graduação em Educação
São Paulo, São Paulo
http://lattes.cnpq.br/5327249069736591

Luiz Adroaldo Dutra Rodrigues
Mestrando pela Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/9300799654681689

Regimari Cristina Rodolfi Beppler
Mestranda pela Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/2000287282186231

Dieisy Ghizoni Santos
Mestranda pela Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/2050710598126868

Singra Couto Strickert
Mestranda pela Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/6164463853308324

Madalena Pereira da Silva
Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Programa de Pós-graduação em Educação
Lages, Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/0471818332882195

Emerson Luís Velozo
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Departamento de Educação Física, Câmpus Irati
Irati, Paraná
http://lattes.cnpq.br/6228700231927300

Gláucia Andreza Kronbauer
Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Departamento de Educação Física, Câmpus Irati
Irati, Paraná
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3052430705928103

Luciene Ferreira da Silva
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Departamento de Educação, Câmpus Bauru
Bauru, São Paulo
http://lattes.cnpq.br/7851826609603221

RESUMO: A Educação Física escolar e o lazer sempre foram temas discutidos separadamente no meio acadêmico, no entanto, na última década, iniciou-se uma discussão melhor qualificada aproximando esses temas. O trabalho tem como objetivo analisar as principais bases teóricas e apresentar os desafios relacionados ao tema. Como procedimentos metodológicos é feito o diálogo com a literatura procurando trabalhar autores clássicos e contemporâneos da Educação Física e do lazer, dentre eles destacamos os representantes das abordagens crítico-superadora (Coletivo de Autores) e os princípios da Educação Física plural (Jocimar Daolio) e as discussões sobre lazer e educação (Nelson Carvalho Marcellino). Como resultados, chega-se à conclusão que a Educação Física escolar pode ser um espaço para o trabalho com a educação para o lazer no horário regular das aulas, e no contraturno ou fins de semana, pode-se trabalhar na perspectiva da educação para e pelo lazer. A Educação Física é uma disciplina escolar que tem como especificidade lidar com o conteúdo físico-esportivo do lazer e os principais desafios são mobilizar a escola para um projeto maior acerca do lazer e vencer as barreiras sociais que impedem que as pessoas tenham acesso a esse elemento da cultura e fenômeno social.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar, Lazer, Cultura, Sociedade.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THEORETICAL BASES AND CHALLENGES

ABSTRACT: School Physical Education and leisure have always been topics discussed separately in the academic world, however, in the last decade, a more qualified discussion has begun to bring these themes closer together. This work aims to analyze the main theoretical bases and present the challenges related to the theme. As methodological procedures, a dialogue with the literature is carried out, seeking to work with classic and contemporary authors of Physical Education and leisure, among them we highlight the representatives of the critical approaches (Collective of authors) and the principles of plural Physical Education (Jocimar Daolio) and discussions on leisure and education (Nelson Carvalho Marcellino). As a result, we conclude that school Physical Education can be a space for working with education for leisure during regular class hours, and in after-hours or weekends, you can work from the perspective of education for and by leisure. Physical Education is a school subject whose specificity is to deal with the physical content of leisure and the main challenges are

to mobilize the school for a larger project about leisure and overcome the social barriers that prevent people from having access to this element of culture and social phenomenon.
KEYWORDS: School Physical Education, Leisure, Culture, Society.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é um componente curricular que passou a ter um delineamento e proposição fundamentados nas bases da Educação e das Ciências Humanas a partir do aumento do debate acadêmico da década de 1980, no Brasil. Este período foi marcado não somente pelo movimento político de redemocratização do país como de uma revisão das bases teóricas educacionais, mais particularmente no campo das humanidades, abrangendo as áreas de Educação e Educação Física.

No conjunto dos debates acadêmicos na Educação Física diferentes abordagens são propostas pelos autores e professores atuantes nas universidades brasileiras no período. Dentre as várias abordagens destaca-se a crítico-superadora, crítico-emancipatória, construtivista, desenvolvimentista, saúde-renovada e plural, sendo que esta última não se configura como uma abordagem propriamente dita, mas como princípios fundamentais para a aula de Educação Física. O que este conjunto de abordagens têm em comum é um movimento de revisão de perspectivas até então predominante na área de Educação Física proveniente do treinamento esportivo. Considerou-se que as bases do treinamento esportivo não serviam para fundamentar a aula de Educação Física escolar.

Dentre as abordagens discutidas, vamos nos debruçar sobre duas: a crítico-superadora (proposta por um Coletivo de Autores) e os princípios da Educação Física plural. Isso porque vamos aqui propor uma aproximação da discussão com os estudos do lazer, um campo de conhecimentos que vem se fortalecendo no Brasil desde a década de 1970, momento em que o Brasil passou a mostrar seu potencial na sistematização e produção de estudos e pesquisas na área. Nesse período, destaca-se o Celazer, em São Paulo-SP, no ano de 1970 e o Celar, em Porto Alegre-RS, em 1973. Além disso, o período foi frutífero na organização de eventos científicos, encontros, seminários e congressos nacionais e internacionais. Atualmente o Brasil conta com inúmeros pesquisadores e grupos de pesquisa no campo do lazer, especificamente, incluindo cursos de graduação em lazer como é o caso do curso da Escola de Artes, Ciências de Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) e de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para atender ao objetivo do texto, destacamos dois autores, ou seja, o autor francês Joffre Dumazedier (1972) e brasileiro Nelson Carvalho Marcellino (2007; 2013). As produções desses autores nos dão pistas para o diálogo com a Educação Física escolar e com as abordagens mencionadas anteriormente da crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1993) e os princípios da Educação Física plural (DAOLIO, 1993; 1995; 1996).

A seguir procuraremos esclarecer essas aproximações, para isso dividimos o texto em três partes: 1) abordagens crítico-superadores e plural e suas fundamentações 2) o lazer e suas bases teóricas e 3) Educação Física escolar e lazer – aproximações teóricas e desafios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os achados na literatura indicam frutífera a aproximação teórica entre os estudos da Educação Física escolar e lazer Face ao exposto, apresentaremos abaixo os principais resultados e discussões.

1. abordagens crítico-superadora e plural e suas fundamentações

A Educação Física *crítico-superadora* apresenta sua base teórica e seus princípios metodológicos na obra "Metodologia do Ensino de Educação Física", concretizada no início da década de 1990 por um Coletivo de Autores (Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht). A obra convida a pensar, especialmente, a Educação Física escolar e suas possibilidades na formação de sujeitos críticos, conscientes do lugar que ocupam na sociedade de classes e capazes de envidar esforços na transformação da realidade.

A Educação Física Crítico-Superadora busca discutir as formas como a educação do corpo, fundamentada pelos conhecimentos biológicos do treinamento físico, perspectiva hegemônica no processo de legitimação da área como ciência e ação pedagógica, especialmente na época da publicação da obra, coaduna com os princípios da exploração da vida e das relações de opressão oriundas do sistema capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1993). Características como a separação de turmas por gênero, a ênfase dada ao desempenho esportivo, a supervalorização da competição e da vitória do "mais forte", do "mais rápido", do "mais apto" contribuem para reforçar ideais meritocráticos que desconsideram as condições desiguais de vida da população brasileira. A educação tradicional, consequentemente a Educação Física, se torna instrumento para transmissão das regras sociais e adequação dos sujeitos à vida em sociedade. Ou seja, essa escola fornece elementos para que se reproduzam as condições impostas pelo sistema capitalista (SAVIANI, 2009).

Por outro lado, consciente das contradições da sociedade capitalista, a abordagem Crítico-Superadora busca construir uma pedagogia que estimule a criticidade, por meio do conhecimento sistematizado das formas de ser no mundo. As bases teóricas dessa abordagem se concentram na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, e no Materialismo Histórico-Dialético, a partir dos quais se entende que o ser humano constrói sua humanidade nas relações que estabelece com os modos de produção da existência. Isso significa que aprendemos a ser humanos. Nesse processo, a escola é a instituição

em que esse aprendizado acontece de forma intencional e planejada, e tem como objeto o saber sistematizado produzido pela humanidade ao longo de sua história, com vistas à emancipação da classe trabalhadora (SAVIANI, 2009). Assim, a educação crítica é aquela que permite reconhecer os determinantes sociais, as contradições, e que está comprometida com os interesses das classes populares (COLETIVO DE AUTORES, 1993). Além disso, possibilita que os estudantes compreendam sua realidade de forma orgânica, a partir da articulação entre as diversas ciências.

Nesse contexto, propõem-se que a Educação Física trate do acervo de formas por meio das quais o ser humano se relaciona corporalmente com o mundo. Para o Coletivo de Autores, cabe à Educação Física conhecer e refletir sobre a cultura corporal em diferentes tempos e espaços da história (COLETIVO DE AUTORES, 1993). Isso significa compreender que as expressões humanas exteriorizadas no corpo são também historicamente condicionadas pelas formas de sociabilidade que se estabelecem no processo de produção da existência.

Portanto, a metodologia da Educação Física Crítico-Superadora visa promover uma prática educativa crítica e transformadora na busca pela superação das desigualdades e as limitações presentes na prática tradicional desse componente curricular. Assim, a Educação Física pode e deve contribuir para a formação integral dos estudantes, e considerar não apenas o desenvolvimento físico, mas também social, cognitivo e afetivo.

Por fim, essa abordagem busca a valorização, a inclusão, a participação ativa, o respeito à diferença e à diversidade. Reconhece a importância do diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico para promover a construção coletiva do conhecimento e estimular a reflexão crítica sobre as práticas corporais. A intenção é ir além da mera reprodução de técnicas e habilidades esportivas, mas buscar explorar outras dimensões, principalmente aquelas que possibilitam uma contextualização dos fatos e a compreensão mais ampla da realidade social.

A abordagem *cultural/plural*, desenvolvida por Jocimar Daolio (1993; 1995; 1996) em um conjunto de escritos que se iniciou na década de 1990, produziu forte impacto no campo da Educação Física de modo geral e, em especial, na Educação Física escolar. Suas obras, elaboradas a partir de uma perspectiva antropológica, se fundamentam, sobretudo, nos estudos dos antropólogos Marcel Mauss (1974) e Clifford Geertz (1989).

As contribuições extraídas de Mauss para o estudo da cultura corporal se dão, principalmente, a partir do clássico ensaio sobre as técnicas corporais, no qual o autor as define como os modos pelos quais cada sociedade faz uso dos seus corpos. Isso inverte a posição de uma natureza biológica determinando os comportamentos corporais, e coloca a explicação na esteira do *habitus*. Também é de Mauss a noção de fato social total, que propõe o chamado tríplice ponto de vista para olharmos o ser humano e seus comportamentos: eles são constituídos, ao mesmo tempo, por fatores biológicos, psicológicos e sociais. Não há possibilidade de separação, isto é, o que se tem é a integração dessas dimensões.

A abordagem *cultural/plural* na Educação Física busca valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de práticas corporais, ao abarcar todas as formas da cultura corporal, como os jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, bem como envolver todos os estudantes. Dessa maneira, reconhece que as manifestações culturais relacionadas ao movimento e ao corpo são diversas e multifacetadas, que refletem diferentes valores, tradições e identidades culturais.

A Educação Física *plural* busca ir além da imposição de padrões corporais dominantes. Visa ampliar o olhar para incorporar as práticas corporais populares, tradicionais e étnicas, bem como as manifestações artísticas e lúdicas relacionadas ao movimento. Propõe a reflexão crítica sobre a cultura dominante e as representações hegemônicas do corpo, do movimento e habilidades, a não se restringir a um modelo idealizado de corpo. Os estudantes são instigados a questionar estereótipos e preconceitos presentes nas práticas corporais, a sistematizar e reconstruir o conhecimento. (DAOLIO, 1996).

A abordagem *cultural/plural* também introduz na Educação Física brasileira as ideias do estadunidense Clifford Geertz (1989), autor que entende a antropologia não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como ciência interpretativa em busca dos significados. Numa perspectiva semiótica os padrões culturais são entendidos como "sistemas organizados de símbolos significantes", que fornecem ao humano fontes simbólicas de informação, sem as quais o seu comportamento seria ingovernável. Com isso, a cultura é vista como um mecanismo de controle, o que é característica do humano, que depende destas fontes extra genéticas de informação para orientar o seu comportamento. Outra ideia emergente do pensamento geertziano é a concepção sintética de ser humano, em que os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais são tratados como variáveis dentro de sistemas unitários de análise. Esta concepção contrasta-se com aquilo que o autor chama de concepção estratigráfica do ser humano, e que toma os vários aspectos da existência humana de forma dissociada e independente.

Ao considerar os conhecimentos da teoria antropológica, a análise de Daolio (1993; 1995; 1996), demonstra que a cultura da Educação Física escolar tem sido forjada por uma tradição biologicista e, portanto, universalizante, que busca o desenvolvimento da aptidão física e o rendimento esportivo. Essa tradição acaba por tratar os estudantes de modo demasiadamente homogêneo, ao desconsiderar as formas simbólicas produzidas nos contextos culturais em que estão inseridos. Numa perspectiva cultural, Daolio (1993; 1995; 1996) entende a Educação Física como parte da cultura humana, constituindo relações que devem favorecer a superação das perspectivas biologicistas que, de modo geral, tendem a naturalizar as relações com o corpo humano.

Nesse sentido, o autor afirma que a Educação Física escolar deveria ser capaz de sistematizar os conhecimentos sobre as práticas humanas ligadas ao corpo e ao movimento “almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento” (DAOLIO, 1996, p. 40).

Ao propor um diálogo entre essas duas abordagens Abib (1998), identifica suas limitações e a potencial contribuição que cada uma delas pode dar. Acredita que a síntese entre as duas abordagens pode fornecer subsídios à uma Educação Física preocupada com o "fenômeno do ser humano em movimento, tanto sob o ponto de vista de suas particularidades, como também a partir de sua contextualização nessa sociedade em que vivemos" (ABIB, 1998, s.p.).

No que se refere à Educação Física crítico-superadora, a partir da sociologia Marxista, a principal contribuição está na busca por um projeto coletivo em que sejam desintegradas todas as formas de exploração e opressão características da sociedade capitalista. Com isso, propõe analisar a cultura corporal a partir dos condicionantes da estrutura social e a necessidade de coletivizar responsabilidades e projetos de sociedade. Ao mesmo tempo, o olhar antropológico da Educação Física Plural entende que as práticas corporais fornecem aos sujeitos formas simbólicas de orientação no mundo. As explicações para as diferentes manifestações corporais dependem, portanto, da compreensão da esfera cultural em que estão inseridas, pois é a partir dela que ganham sentido e significado, passando a existir como parte da cultura humana.

2. o lazer e suas bases teóricas

Marcellino (2007, p. 31), conceitua o lazer como uma dimensão cultural ao compreendê-lo como:

> A cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no "tempo disponível". O importante, como traço definidor, é o caráter "desinteressado" dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A "disponibilidade de tempo" significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Este mesmo autor relata que o lazer possibilita satisfação a quem o pratica. Ou seja, ele fundamenta que essa disponibilidade de tempo a ele dedicada, deve-se ao fato de que o cidadão simplesmente escolheu tal atividade prática mobilizado pelo querer, pela busca do prazer que ela lhe oferece. De acordo com Marcellino (2013), mesmo o ócio, desde que se contraponha às obrigações profissionais, é considerado como alternativa de lazer. O autor sinaliza que, numa relação dialética entre sociedade e lazer, a cultura por ela gerada pode ser contestada por ela mesma. Além disso, outra característica do lazer é a oportunidade de vivenciar valores que, podem “[...] contribuir para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente" (MARCELLINO, 2013, p. 15)

Nesse sentido, cabe destacar que o lazer, analisado de uma forma crítica contra os mecanismos de conformação social, é um instrumento de resistência à classe dominante e promove o desenvolvimento social e cultural, com o propósito de humanizar a sociedade em sua totalidade. Marcellino (2007, p. 59):

> O lazer é um veículo privilegiado de educação, e para a prática positiva das atividades de lazer são necessários o aprendizado, o estímulo e a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se assim, um duplo processo educativo - o lazer como veículo e como objeto de educação.

Assim, o lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) tem como objetivo: a interpretação da realidade, o relaxamento e o prazer, responsáveis pelo desenvolvimento social do sujeito. Já, o lazer como objeto da educação (educação para o lazer) visa o pensamento crítico e a emancipação acerca da realidade pelo ser humano. Isto é, ao considerar os aspectos educativos e práticos no contexto do lazer, possibilita a superação de uma visão reducionista para abertura de uma visão ampla da realidade, com a perspectiva de intervenção, porque é sujeito de ação (benefício do caráter de protagonismo que está lhe confere). A educação para o lazer é possível no horário regular das aulas e a educação pelo contraturno ou quando a escola se transforma em um equipamento de lazer.

Para compreendermos o lazer, consideram-se os seus conteúdos segundo Dumazedier (1972): físico (jogos, brincadeiras, práticas esportivas, caminhadas etc.), artísticos (cinema, música, pintura etc.), intelectuais (pesquisa, leitura etc.), manuais (jardinagem, artesanato etc.), sociais (bailes, festas etc.). Além desses, Camargo (1986) acrescenta uma área de interesse cultural no lazer, o turístico (viagens, passeios etc.) e Schwartz e Moreira (2007) propõe a inclusão do conteúdo virtual (smartphones, vídeo game, computadores etc.). Segundo Fraga e Lopes da Silva (2010), sobre o conteúdo virtual do lazer, sinalizam que é necessária a possibilidade de refletir sobre o ambiente virtual como espaço oportuno ao acesso dos vários conteúdos do lazer.

Assim sendo, é importante esclarecer que, ainda abordando a interpretação sobre os conteúdos do lazer, é fundamental validar que a possibilidade de diferentes experiências colabora para uma visão ampla do lazer. Há uma gama de vivências nesse sentido, tais como: participar de um jogo, de uma brincadeira, ir ao cinema, participar de uma mostra cultural, de oficinas de escultura ou participar da construção de brinquedos com material alternativo, ou de atividades de Paisagismo, entre outras possibilidades.

A educação na escola e fora dela deve proporcionar uma educação que seja útil à formação das crianças e jovens ao longo da educação básica. É necessário que os alunos da escola pública compreendam de forma aprofundada temáticas que são caras à vida social. Dentre elas, lazer e saúde são temas que devem ser abordados de forma contextualizada, pois são fenômenos que tanto decorrem das relações de classe próprias da sociedade capitalista, quanto as determinam.

Nesse sentido, a Educação Física se constitui em espaço sociopolítico educacional formal que ora interfere na formação dos sujeitos, reproduzindo a sociedade de classes, ora interfere desfavorecendo o processo de alienação.

Na escola, no currículo, a abordagem do jogo, do esporte e do lazer nas aulas de

Educação Física, História, Geografia, Artes e outros, de forma articulada e sustentada em uma visão crítica de Educação, pode favorecer a compreensão da realidade concreta. Tal compreensão, para além do senso comum, ultrapassa o lazer e o esporte como mercadorias.

O lazer que está na escola, muitas vezes é precário, sobretudo quando a utilização do equipamento escola se faz de maneira assistencialista, apenas como local de práticas dos grupos de interesse do lazer. Em adição, na disciplina de Educação Física a partir da totalidade, considerando o trabalho e os interesses hegemônicos, a Educação para o lazer se consubstancia como possibilidade de libertação para os alunos (as) da classe trabalhadora.

Então, a compreensão do trabalho, da organização do tempo social e dos tipos de educação, para cada uma das classes, se adentra no jogo, como uma característica e necessidade humana que sendo cooptada pelo mercado se afasta dos interesses educacionais e sociais transformadores dos estudantes das redes públicas. Tal abordagem também inclui a educação que mesmo sendo um direito de todo cidadão(ã), historicamente é desenvolvida para dar lucro. Seu formato não pode e não é neutro e reproduz os valores do mercado, não sendo positivo para a classe dos que historicamente vêm sendo explorados.

Lazer e educação compreendem uma educação para o lazer com tomada de consciência sobre o Estado e seu papel para o desenvolvimento humano e social a partir do conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico. Compreender o lazer e o esporte na sociedade de classes proporciona entendimento sobre as práticas de lazeres que não alienem, mas que ao contrário, colaborem com a formação de sujeitos críticos que transformem dialeticamente a sociedade em que vivem.

3. Educação Física escolar e lazer - aproximações teóricas e desafios.

Diante do exposto nos tópicos acima, a Educação Física escolar a partir dos pressupostos de Daolio (1993; 1995; 1996) trabalhada em conjunto com os estudos do lazer, possui em comum o conceito de cultura como central, proveniente dos estudos antropológicos (DAOLIO, 1993, 1995, 1996; MACEDO, 1979 [apud MARCELLINO, 2007]). Isso quer dizer que ao se trabalhar a partir do corpo a intenção é identificar os significados expressos pelos estudantes e a ampliação deles, a partir do conhecimento sistematizado, vivenciado corporalmente. A abordagem crítico-superadora compreendemos como complementar à abordagem *cultural/plural*, porque ao pensarmos na Educação Física consideramos também o acesso ao conhecimento sistematizado como uma forma de lidar com as diferenças e superar a má condição de vida, de modo que crianças e jovens das classes operárias possam conquistar uma vida melhor e terem condições para isso a partir dos estudos. Assim, vemos os estudos do lazer a partir do que propõe Marcellino (2007, 2013) e da cultura corporal a partir do Coletivo de Autores (1989) e os princípios da Educação Física plural são complementares.

A Educação Física, como componente escolar, desempenha um papel fundamental na formação humana dos estudantes. Portanto, é fundamental que a formação dos professores de Educação Física reconheça os sujeitos situados historicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, valores que constituam fazeres e saberes diante do conteúdo físico-esportivo do lazer.

Ao lidar com o conteúdo físico-esportivo do lazer, a Educação Física proporciona aos estudantes experiências que vão além do aprendizado simples de regras e técnicas esportivas. Ela deve abranger um leque diversificado de atividades, desde jogos, brincadeiras, danças, esportes coletivos e individuais, contemplando também atividades da cultura corporal não formal, como as práticas tradicionais de diferentes regiões e grupos sociais. Nesse contexto, é fundamental que a escola tenha um projeto direcionado ao lazer, que vá além da mera prática esportiva. O lazer, entendido como descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social, sem interesse mercadológico, e apoiado em uma visão crítica, deve ser valorizado como essencial na vida dos estudantes e, por extensão, de toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as bases teóricas e apresentar os desafios relacionados ao tema da Educação Física escolar e lazer. A Educação Física é um componente curricular escolar que tem como especificidade lidar com o conteúdo físico-esportivo do lazer e os principais desafios são mobilizar a escola para um projeto maior acerca do lazer e vencer as barreiras sociais que impedem que as pessoas tenham acesso a esse elemento da cultura e fenômeno social.

Outros estudos e pesquisas nessa linha são bem-vindos para ampliar as reflexões e buscar soluções para a democratização da Educação Física escolar e do lazer, de modo que sejam respeitadas as diferenças sociais e superadas as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Entre duas concepções pedagógicas de Educação Física Escolar: uma síntese como proposta. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, Buenos Aires, Año 3, nº 11, 1998.

CAMARGO, L. O. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, Vilma (org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter**. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

________. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

________. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer**. Rio Grande do Sul: Celar/PUCRS, 1972.

FRAGA, E. A. M; LOPES DA SILVA, C. Comunidades virtuais de internet: atualização do debate sobre lazer. **Licere** - CELAR/UFMG, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.01-21, dez/2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MACEDO, C. C. Algumas observações sobre a cultura do povo. In: VALLE, E. e QUEIROZ, J. J. (Orgs.). **A Cultura do povo**. São Paulo: Cortez & Moraes: EDUC, 1979.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_________. **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974

PADILHA, V. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARTZ, G. M; MOREIRA, J. C. C. O ambiente virtual e o lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e Cultura**. Campinas: Alínea, p.149-170, 2007.

CAPÍTULO 4

EFEITOS DA PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA ATRAVÉS DO APLICATIVO DE CELULAR ACCUPEDO SOBRE O NUMERO DE PASSOS DE ADOLESCENTES DA CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS, PARANÁ

Data de submissão: 02/06/2023   *Data de aceite: 02/08/2023*

Waynne Ferreira de Faria
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências da Saúde
Jacarezinho – Paraná
http://lattes.cnpq.br/5015504173344000

Murilo Tironi Araujo
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências da Saúde
Jacarezinho – Paraná
https://lattes.cnpq.br/7036913887844534

Thiago Tozo Bermudes
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências da Saúde
Jacarezinho – Paraná
http://lattes.cnpq.br/9562162146828042

Rui Gonçalves Marques Elias
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências da Saúde
Jacarezinho – Paraná
http://lattes.cnpq.br/2879582936542572

RESUMO: Nas últimas décadas, tem sido observado que os adolescentes não atingem os níveis recomendados de atividade física para a saúde, sendo assim vê-se a necessidade de buscar alternativas para promoção de hábitos saudáveis. O presente estudo buscou verificar os efeitos da promoção da atividade física através do aplicativo Accupedo sobre o número de passos de adolescentes. Foi adotado um ensaio clínico randomizado, com duração de quatro semanas de intervenção. Os adolescentes foram randomizados em dois grupos: controle e SmartAtivo. Amostra foi composta por adolescentes do 1° ano do ensino médio, com média de idade de 15,54 (15,38; 15,71) anos, da cidade de Siqueira Campos, Paraná. Para a intervenção foi utilizado folders de incentivos para cumprir as metas semanais propostas (10%, 15%, 20%, 25%). Foi observado na linha de base e ao longo das quatro semanas que não houve diferença significativa no número de passos entre os grupos investigados. Quanto as variáveis antropométricas e aptidão cardiorrespiratória, não foi observado mudança significativa em ambos os grupos. Conclui-se que os métodos de incentivos e a utilização de aplicativo de smartphone na presente intervenção não foram suficientes para alterar o nível de atividade física de adolescentes no período de quatro semanas.

PALAVRAS-CHAVE: atividade física; adolescentes; smartphone**.**

EFFECT OF PROMOTING PHYSICAL ACTIVITY THROUGH THE ACCUPEDO MOBILE APPLICATION ON THE NUMBER OF STEPS TAKEN BY ADOLESCENTS IN THE CITYOF SIQUEIRA CAMPOS, PARANÁ

ABSTRACT: In recent decades, it has been observed that adolescents do not reach the recommended levels of physical activity for health, so we see the need to seek alternatives to promote healthy habits. The present study sought to verify the effects of promoting physical activity through the Accupedo application on the number of steps of adolescents. A randomized trial with a duration of four weeks of intervention was adopted. The adolescents were randomized into two groups: control and SmartActive. The sample consisted of adolescents from the 1st year of high school, with a mean age of 15.54 (15.38; 15.71) years, from the city of Siqueira Campos, Paraná. Incentive folders were used for the intervention to meet the proposed weekly targets (10%, 15%, 20%, 25%). It was observed at baseline and over the four weeks that there was no significant difference in the number of steps between the groups investigated. Regarding the anthropometric variables and cardiorespiratory fitness, no significant change was observed in both groups. It was concluded that the incentive methods and the use of smartphone application in the present intervention were not enough to change the level of physical activity of adolescents in the period of four weeks.
KEYWORDS: physical activity; adolescent; smartphone

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se evidenciado a importância da aquisição e da manutenção de hábitos saudáveis objetivando a melhoria na qualidade de vida da população (BIAZUSSI, 2008). Indícios apontam que a atividade física em crianças e adolescentes está associada a melhores resultados de saúde física, mental e cognitiva (WHO, 2020). Além de prevenção de doenças crônico-degenerativa que afetam a população de modo geral, inclusive doenças coronarianas, artrites, diabetes, câncer, osteoporose, doenças pulmonares crônicas, acidente vascular cerebral e obesidade (BIAZUSSI, 2008).

Para obter estes benefícios crianças e adolescentes devem acumular em média 60 minutos de prática de atividade física moderada a vigorosa, todos os dias da semana (WHO, 2020). Sendo assim, devem ser elaboradas estratégias para a promoção da atividade física e saúde em crianças e adolescentes que favoreçam o atendimento desta recomendação.

Com o avanço da tecnologia e com a evolução e crescimento do uso de dispositivos móveis tem beneficiado o desenvolvimento de soluções que empregam sensores e aplicativos em benefícios a saúde. A ampliação de aplicativos para smartphones, de plataformas e dispositivos de monitoramento, tem possibilitado oportunidades para a população ter uma participação efetivamente no cuidado com a saúde e também auxilia o acompanhamento remoto dos dados. Tais aparelhos podem ser integrados na rotina do indivíduo (APPELBOOM et al. 2014).

Diversos estudos têm sido desenvolvidos na área com a utilização de aplicativos de smartphones para analisar e buscar aumentar o nível de atividade física. No estudo de

Chen et al. (2017) foi utilizado o smartphone pelos adolescentes para o uso do aplicativo Fitbit Flex, recebimento de mensagens de texto e participação de um programa educacional online. Os autores evidenciaram que o uso de tecnologias móveis pode oferecer um complemento prático e confiável para o aumento da atividade física e controle de peso. Foi observado na pesquisa de Glynn et al. (2014) que a utilização de um aplicativo simples para smartphone, estabelecimento de metas e informações sobre os benefícios dos exercícios físicos promoveu aumento significativamente da atividade física de adolescentes ao longo de oito semanas.

Com base nisso, a inatividade física é um grande fator de risco saúde para crianças e adolescentes, com isso são necessárias intervenções eficazes e simples que aumentem a prática habitual de atividade física. Uma alternativa viável é a utilização de smartphones pois as pessoas carregam o celular em todos os lugares e com isso é facilitada a utilização de aplicativos de monitoramento de passos, além de as mesmas conseguirem enviar feedbacks umas às outras compartilhando informações e encorajamentos. Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho foi verificar os efeitos da promoção da atividade física através do aplicativo Accupedo sobre o número de passos de adolescentes.

2 I MÉTODOS

Neste estudo foi adotado um ensaio clinico randomizado conduzido com dois grupos (controle e SmartAtivo). O presente estudo contou com adolescentes de ambos os sexos da cidade de Siqueira Campos, Paraná. Os indivíduos deveriam atender os seguintes critérios de inclusão: estarem matriculados no 1° ano do ensino médio; não estarem participando de programas de atividade física/exercício por no mínimo três meses; não possuir condições que limitam a prática de atividades físicas (labirintite, disfunções osteomioarticulares, entre outras). Aos que não se caracterizaram nas orientações pré-participação nos testes físicos e utilização do celular smart, foram excluídos da pesquisa.

Foi selecionado para a pesquisa o Colégio Estadual Sagrada Família cidade de Siqueira Campos, Paraná. Os adolescentes que demonstraram interesse deveriam comparecer em uma reunião previamente marcada, na qual foram informados da metodologia de pesquisa e sua finalidade. Após a divulgação das informações, foram esclarecidas as possíveis dúvidas e questionamentos sobre estudo, em seguida, foi realizada a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido, que deveria ser assinado pelo responsável e pelo voluntário. Por fim, para os que optaram em participar do estudo, suas avaliações foram agendadas na semana seguinte.

As avaliações foram realizadas na semana base e posteriormente quatro semanas de intervenção, e executada na cidade de Siqueira Campos, Paraná, nas instalações do colégio selecionado.

Os adolescentes foram separados por grupos por um pesquisador, posteriormente,

aplicados à randomização para os dois grupos (Controle e SmartAtivo). Em seguida, outro integrante da equipe encaminhou individualmente os detalhes da alocação por meio de rede social.

Voluntários do grupo SmartAtivo receberam semanalmente mensagens através de redes sociais, com passos e/ou dicas para um estilo de vida saudável e metas para a prática de atividade física de 10%, 15%, 20% e 25%.

Os avaliadores e pesquisadores que analisaram os resultados contribuíram de forma independente. Foram mantidos os mesmos avaliadores de desfechos e profissionais de Educação Física em todas as etapas do estudo.

Os adolescentes fizeram o download do aplicativo de celular Accupedo e receberam todas as instruções para usá-lo para a contabilização dos passos. O cálculo do número de passos na linha de base da intervenção foi adotado considerando a mediana de quatro dias de utilização do aplicativo Accupedo. Os adolescentes foram separados em dois grupos de forma randomizada simples. O grupo de participantes do SmartAtivo recebeu algumas metas a serem alcançadas como no estudo de Stabelini Neto et al. (2016). O intuito é que aumentassem seus passos em 10% na primeira semana, 15% na segunda semana, 20% na terceira semana e 25% na quarta semana, em relação aos passos coletados na linha de base. Eles também receberam folders de incentivo para cumprir as metas propostas. Já para os participantes do grupo controle, foram orientados a manterem as suas atividades habituais não sendo disponibilizados folders e nenhuma meta a ser alcançada.

Os participantes dos dois grupos receberam semanalmente solicitações para encaminhar via WhatsApp o número de passos realizados. Feito isso foi contabilizado o número de passos dos adolescentes e encaminhado um feedback para que eles pudessem atingir as metas propostas (grupo SmartAtivo).

A massa corporal foi avaliada utilizando balança digital, na qual possui precisão de 100 gramas e a estatura pelo estadiômetro, com precisão de 0,1 centímetros. Foi calculado o índice de massa corporal (IMC) por meio da divisão da massa corporal em quilogramas pela estatura em metros elevada ao quadrado. E o perímetro de cintura medido no ponto intermédio entre a última costela flutuante e a crista ilíaca, através de uma fita antropométrica inextensível (DOCHERTY, 1996).

A aptidão cardiorrespiratória dos participantes foi avaliada através do teste de Vai e Vem, adaptação feita do teste de corrida de 20 metros desenvolvido por Leger et al. (1988). Para se obter os resultados do VO2máx foi utilizada a equação preditiva proposta por Leger et al. (1988).

Para o tratamento estatístico o teste de Shapiro Wilk foi empregado inicialmente para verificar a normalidade dos dados. As características gerais dos adolescentes estão apresentadas em média e intervalo de confiança de 95% para as variáveis numéricas e distribuição de frequências para as variáveis categóricas. ANOVA mista para medidas repetidas com ponderação por sexo foi empregada para analisar os variáveis desfechos

entre os momentos (linha de base e 4 semanas) e entre grupos (controle e SmartAtivo). Caso o teste de esfericidade de Mauchly fosse violado, a correção de Greenhouse–Geisser foi assumida. Quando o teste F identificou significância estatística o *post hoc* de Bonferroni foi aplicado para localizar as diferenças entre as médias. Para análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico SPSS versão 20.0, sendo adotado um nível de significância de $p < 0,05$.

3 I RESULTADOS

Fizeram parte do presente estudo adolescentes com média de idade de 15,54 (15,38; 15,71) anos.
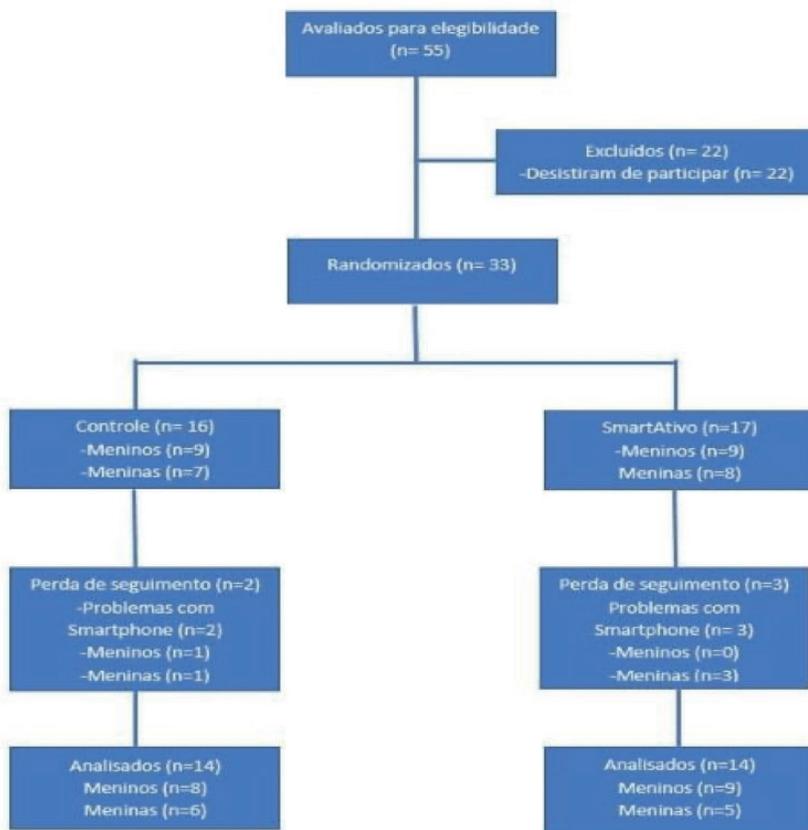
Figura 1. Delineamento do processo amostral

Foram avaliados para elegibilidade 55 adolescentes. Destes, 22 foram excluídos por não aceitarem participar da investigação. Assim, foram randomizados 33 adolescentes, sendo 16 do grupo controle e 17 do grupo SmartAtivo. Houve 5 perdas de seguimento, sendo 2 no grupo controle e 3 no grupo SmartAtivo, essas perdas ocorreram, pois, os adolescentes

tiveram problemas com os smartphones, assim impossibilitando de continuarem sua participação na pesquisa. O sistema operacional dos smartphones utilizados pelos adolescentes analisados consistiam em 23 de sistema Android e 5 de sistema IOS (iPhone Operating System – Sistema Operacional do IPhone) sendo 11 Android e três IOS do grupo SmartAtivo e 12 Android e dois IOS do grupo controle.

Na Tabela 1, estão dispostas as características gerais da amostra, dividido por grupo controle e SmartAtivo, com resultados de linha de base e posteriormente quatro semanas de intervenção. Observou-se que não houve mudança significativa nas variáveis antropométricas. Já referente ao VO2máx os adolescentes apresentaram um aumento após o período de intervenção, porém não foi significativo.

	Controle (n = 14)		**SmartAtivo (n = 14)**	
	Linha de base	**4 semanas**	**Linha de base**	**4 semanas**
Estatura (m)	1,65 (1,61; 1,69)	1,65 (1,61;1,69)	1,67 (1,62; 1,71)	1,67 (1,63; 1,71)
Massa corporal (kg)	56,22 (49,63; 62,81)	56,22 (49,67; 62,76)	60,99 (54,23; 67,75)	60,53 (53,82; 67,24)
IMC (kg/m^2)	20,49 (18,51; 22,47)	20,46 (18,46; 22,35)	21,74 (19,71; 23,78)	21,51 (19,51; 23,50)
Percentil de IMC	44,59 (27,31; 61,87)	43,68 (26,55; 60,81)	59,84 (42,12; 77,57)	58,46 (40,89; 76,04)
CC (cm)	73,82 (68,14; 79,51)	72,35 (67,36; 77,33)	72,00 (66,16; 77,83)	75,21 (70,09; 80,33)
$VO_{2máx}$ (ml. kg.min)	32,73 (30,73; 34,74)	35,91 (33,28; 38,54)	34,70 (32,64; 36,76)	37,15 (34,45; 39,85)

Os dados estão expressos em média e intervalo de confiança de 95%.

Tabela 1. Características gerais de uma intervenção de quatro semanas de promoção da atividade física utilizando o aplicativo Accupedo em adolescentes.

Os resultados apresentados na Tabela 2 referem-se a média do número de passos/dia da linha de base e durante a intervenção de quatro semanas, sendo dividido entre grupo controle e SmartAtivo. Foi observado na linha de base que não houve diferença significativa no número de passos entre os grupos investigados. Bem como o restante das quatro semanas. Também pode-se observar que mesmo com incentivo o grupo SmartAtivo não apresentou mudança significativa no número de passos ao longo das quatro semanas.

Total (n = 28)	**Controle (n = 14)**	**SmartAtivo (n = 14)**
Linha de base	4273,42 (2686,95; 5859,89)	5877,28 (4249,60; 7504,97)
1ª semana	4198,20 (2906,04; 5490,35)	5412,76 (4087,04; 6738,48)
2ª semana	3985,32 (2411,48; 5559,16)	5497,89 (3883,16; 7112,62)
3ª semana	4174,82 (2728,83; 5620,81)	5143,60 (3660,04; 6627,16)
4ª semana	3802,15 (2414,44; 5189,85)	5714,55 (4290,80; 7138,30)

Os dados estão expressos em média e intervalo de confiança de 95%.

Tabela 2. Comparação intra e entre grupos na média do número de passos/dia de uma intervenção de quatro semanas de promoção de atividade física utilizando o aplicativo accupedo em adolescentes.

4 I DISCUSSÃO

O presente estudo buscou analisar a influência de uma intervenção em adolescentes no período de quatro semanas com a utilização de smartphones, separando-os em dois grupos, nos quais apenas um grupo recebeu incentivos de atividade física. Observa-se que essa intervenção não modificou significativamente o número de passos dos adolescentes ao longo das quatro semanas e apenas aproximadamente 20% do grupo SmartAtivo atendeu as metas semanais ao longo da pesquisa.

Semelhante a isso, o estudo de Direito et al. (2015) evidenciou que sua intervenção realizada em adolescentes com a utilização de aplicativos de smartphones não alteraram significativamente o nível de atividade física após 8 semanas. Lubans et al. (2016) analisaram o impacto de um programa que consistia na prevenção à obesidade em adolescentes (ATLAS). Após 20 semanas, não foi observado alterações significativas no número de counts/min em adolescentes com sobrepeso/obesidade.

Em contraponto intervenções com aplicativos de smartphones para a promoção da atividade física em adolescentes tem como ponto forte serem de fácil e ampla utilização pelos indivíduos e também o seu baixo custo, visto que eles utilizam seus próprios smartphones. De acordo com a revisão sistemática realizada por Stephens e Allen (2013), intervenções com aplicativos de celulares podem beneficiar quanto à redução de peso, da circunferência da cintura, nível do IMC e do nível de atividade física. Sendo assim, Chen et al. (2017), demonstraram que o uso de tecnologias móveis ofereceu um complemento prático para o controle de peso em adolescentes com sobrepeso e obesidade em clínicas de atenção primária por um período de seis meses. Diante destas evidências o resultado da presente intervenção com relação ao número de passos pode ser explicado pelo curto período de intervenção, baixo número amostral e forma de utilização do aplicativo.

Com relação as medidas antropométricas de ambos os grupos, realizadas pré e pós intervenção, não houve mudança significativa em nenhuma das características. Em comparação com o estudo de Stabelini Neto et al. (2016), pode-se observar que, os adolescentes do grupo intervenção mantiveram seus níveis antropométricos, logo o grupo controle houve aumento significativo da massa corporal e IMC. Já na intervenção de Chen et al. (2017), que após seis meses de acompanhamento, os adolescentes do grupo intervenção com smartphone, comparado com o grupo controle, obtiveram melhora substancial nos níveis de IMC

Já no estudo de Lubans et al. (2016) não houve efeitos de intervenção para IMC ou circunferência da cintura, e grande maioria dos participantes mantiveram os valores, e não houve diferença significativa entre os grupos referente a proporção de participantes que melhoraram a classificação nutricional.

O resultado de não mudança de medidas antropométricas do presente estudo ao longo das quatro semanas de intervenção está atrelada à alta proporção de adolescentes

classificados como eutróficos e ao curto período de intervenção de quatro semanas.

Quanto ao componente de aptidão cardiorrespiratória, os dados nos mostram que os indivíduos tiveram uma melhora, porém não significativa. No estudo de Direito et al. (2015) também foi analisado o nível de aptidão cardiorrespiratória dos indivíduos, em que a aptidão melhorou em ambos os grupos de intervenção, mas estes não tiveram diferença significativa do grupo controle. Também Rossetti (2008) em seu estudo verificou que uma intervenção de 12 semanas trouxe diferença de resultados entre grupo intervenção e controle no qual adolescentes do grupo intervenção obtiveram maior nível de VO2máx.

A aumento do nível de VO2máx da presente intervenção se dá devido à falta de familiarização dos adolescentes com o teste, motivação dos indivíduos também pode ter colaborado para esse aumento visto que na segunda aplicação buscaram bater suas marcas anteriores, também adaptação e aprendizado dos voluntários com relação a primeira aplicação do teste na linha de base com a segunda aplicação após quatro semanas, visto que na primeira aplicação os adolescentes realizavam um *sprint* sem ficar atento ao intervalo dos sinais sonoros, com o passar dos níveis e voltas, e ainda mais na segunda aplicação, os adolescentes foram se adaptando quanto ao ritmo do teste.

É válido enfatizar que essa pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser mencionadas, como o número reduzido de indivíduos analisados, curto período de intervenção e a forma de uso do smartphone.

Conclui-se que os métodos utilizados de incentivos e metas propostas na presente intervenção não modificaram o nível de atividade física de adolescentes no período de 4 semanas. No entanto, novas estratégias podem ser adotadas para outras intervenções no mesmo segmento de smartphones, ou utilizando-a para complemento de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Barbara E .; MONTOYE, Henry J .; LEON, Arthur S. Métodos de avaliação da atividade física no lazer e no trabalho. 1994.

APPELBOOM, Geoff et al. Smart wearable body sensors for patient self-assessment and monitoring. **Archives of public health**, v. 72, n. 1, p. 1-9, 2014.

BACIL, Eliane Denise Araújo et al . Atividade física e maturação biológica: uma revisão sistemática. **Rev. paul. pediatr., São Paulo** , v. 33, n. 1, p. 114-121, Mar. 2015 .

BIAZUSSI, Rosane. Os benefícios da atividade física aos adolescentes. **Artigo de Iniciação Cientifica. Instituto de Biociências, UNESP. Rio Claro, SP**, 2008.

CHEN, Jyu-Lin et al. Short-term efficacy of an innovative mobile phone technology-based intervention for weight management for overweight and obese adolescents: pilot study. **Interactive journal of medical research**, v. 6, n. 2, p. e12, 2017.

CORREA, Renan et al. Tracking de atividade física em escolares entre 2010 e 2012. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 21, n. 1, p. 39-44, 2016.

CUREAU, Felipe Vogt et al. ERICA: inatividade física no lazer em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, p. 4s, 2016.

DIREITO, A.; JIANG, Y.; WHITTAKER, R.; MADDISON, R. Apps for IMproving FITness and increasing physical activity among young people: The AIMFIT pragmatic randomized controlled trial. **Journal of Medical Internet Research**, v. 17, n. 8, p. 210–238, 2015.

DOCHERTY, D. **Measurement in pediatric exercise science**. [s.l: s.n.]1996.

DUNCAN, Bruce Bartholow et al. Doenças crônicas não transmissíveis no Brasil: prioridade para enfrentamento e investigação. **Revista de saúde pública**, v. 46, p. 126-134, 2012.

FARIAS JÚNIOR, José Cazuza de et al. Prática de atividade física e fatores associados em adolescentes no Nordeste do Brasil. **Revista de saúde pública**, v. 46, p. 505-515, 2012.

FARIAS JÚNIOR, José Cazuza de. Associação entre prevalência de inatividade física e indicadores de condição socioeconômica em adolescentes. **Rev. bras. med. esporte**, v. 14, n. 2, p. 109-114, 2008.

GLYNN, Liam G. et al. Effectiveness of a smartphone application to promote physical activity in primary care: the SMART MOVE randomised controlled trial. **British Journal of General Practice**, v. 64, n. 624, p. e384-e391, 2014.

HALLAL, Pedro C. et al. Avaliação de programas comunitários de promoção da atividade física: o caso de Curitiba, Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 14, n. 2, p. 104-114, 2009.

HALLAL, Pedro Curi; KNUTH, Alan Goularte. Epidemiologia da atividade física e a aproximação necessária com as pesquisas qualitativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, p. 181-192, 2011.

HENSLEY, Larry D .; AINSWORTH, Barbara E .; ANSORGE, Charles J. Avaliação da Atividade Física - Responsabilidade Profissional na Promoção de Estilos de Vida Ativos. **Jornal de Educação Física, Recreação e Dança** , v. 64, n. 1, pág. 56-64, 1993.

LEGER, L. A. et al. The multistage 20-meter shuttle run test for aerobic fitness. **Journal of Sports Sciences**, v. 6, n. 2, p. 93-101, 1988.

LUBANS, D. R.; SMITH, J. J.; PLOTNIKOFF, R. C.; et al. Assessing the sustained impact of a school-based obesity prevention program for adolescent boys: The ATLAS cluster randomized controlled trial. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 13, n. 92, p. 1–12, 2016.

MATSUDO, Sandra et al. Do diagnóstico à ação: a experiência do Programa Agita São Paulo na promoção do estilo de vida ativo. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 13, n. 3, p. 178-184, 2008.

MORAES, Augusto César Ferreira de et al . Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes. **Rev. Assoc. Med. Bras**., São Paulo , v. 55, n. 5, p. 523-528, 2009.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **WHO Guidelines on physical activity and sedentary behaviour**. Disponível em: http://www.who.int/ageing/en, acesso em 16.11.2020

REIS, Rodrigo Siqueira; PETROSKI, Edio Luis; LOPES, A. da S. Medidas da atividade física: revisão de métodos. **Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum**, v. 2, n. 1, p. 89-96, 2000.

ROSSETTI, Márcia Braz. Impacto de um programa de atividade física na cardioproteção de crianças e adolescentes com sobrepeso e obesidade. **Belo Horizonte (MG): UFMG**, 2008.

SANTOS, Mariana Silva et al . Prevalência de barreiras para a prática de atividade física em adolescentes. **Rev. bras. epidemiol., São Paulo** , v. 13, n. 1, p. 94-104, Mar. 2010.

STABELINI NETO, Antonio et al. Efeitos de uma intervenção com pedômetro sobre o risco metabólico em crianças obesas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 22, n. 6, p. 476-479, 2016.

STEPHENS, Janna; ALLEN, Jerilyn. Mobile phone interventions to increase physical activity and reduce weight: a systematic review. **The Journal of cardiovascular nursing**, v. 28, n. 4, p. 320, 2013.

CAPÍTULO 5

BASQUETEBOL E DOCÊNCIA NA ESCOLA: COLOCANDO EM PRÁTICA A METODOLOGIA SITUACIONAL-ATIVA

Data de submissão: 07/07/2023   *Data de aceite: 02/08/2023*

Alessandro Nascimento do Nascimento
Graduado em Educação Física – Licenciatura
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Ijuí/RS
http://lattes.cnpq.br/6831640997543209

Trabalho apresentado à disciplina de Metodologia do Ensino dos Esportes II – Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2º semestre de 2011)

RESUMO: Este trabalho sintetiza a realização de uma Unidade Didática (UD) composta por dez aulas, com o propósito de desenvolver a aprendizagem da modalidade do basquetebol para vinte alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Privada de Educação da cidade de São Luiz Gonzaga/RS. Ao utilizar a metodologia situacional-ativa (aprendizado da modalidade através da prática de jogos adaptados e reduzidos) para o desenvolvimento das aulas, o planejamento das ações docentes considerou seis etapas distintas, sendo elas: mensuração da turma de alunos e identificação dos problemas através da produção e análise de um vídeo-diagnóstico; hierarquização dos problemas; elaboração dos objetivos de aprendizagem; organização da sequência de temas a serem desenvolvidos em aula; definição da ação metodológica e aplicabilidade; mensuração dos resultados obtidos. As aulas eram divididas em quatro momentos distintos: prática do jogo de forma recreativa sem intencionalidade; prática intencional do jogo; reflexão das ações de ordem técnico-táticas; atuação em minijogos adaptados para atender às lacunas de aprendizagem levantadas na etapa anterior. A execução da marcação do adversário direto e a movimentação e solicitação da bola foram as principais mudanças no comportamento dos alunos de ordem técnico-tática. Em relação aos gestos técnicos, a utilização do pé-pivô foi a principal mudança, sendo a aprendizagem mais significativa entre todas. Manter a posse de bola de jogo em equipe; avançar à cesta e selecionar a melhor opção de arremesso e selecionar a melhor opção de passe completam as temáticas de ordem técnico-táticas desenvolvidas pelos

alunos. O ensino de um esporte coletivo requer do professor um amplo domínio sobre a aplicabilidade de atividades para a sua correta progressão. Esta dinâmica deve considerar uma evolução lógica dos conteúdos, em que os alunos possam se adaptar de acordo com suas próprias capacidades físicas e motoras.
PALAVRAS-CHAVE: Docência; Basquetebol; Metodologia situacional-ativa

BASKETBALL AND TEACHING IN SCHOOL: IMPLEMENTING THE SITUATIONAL-ACTIVE METHODOLOGY

ABSTRACT: This paper synthesizes the development of a Didactic Unit (DU) consisting of ten classes, with the purpose of enhancing the learning of basketball skills for twenty 6th-grade students from a private educational institution in the city of São Luiz Gonzaga, Rio Grande do Sul, Brazil. By employing the situational-active methodology (learning through adapted and reduced game practice), the planning of teaching actions considered six distinct stages: student assessment and problem identification through the production and analysis of a diagnostic video; prioritization of the identified problems; formulation of learning objectives; organization of the sequence of topics to be addressed in class; definition of methodological approach and applicability; measurement of obtained results. The classes were divided into four distinct moments: recreational game practice without specific goals; intentional game practice; reflection on technical-tactical actions; participation in adapted mini-games to address the identified learning gaps from the previous stage. The main changes observed in the students' behavior, in terms of technical-tactical aspects, were related to direct opponent marking, movement, and ball request. Regarding technical skills, the use of the pivot foot showed the most significant improvement and was the most noteworthy learning outcome. Themes related to technical-tactical aspects developed by the students included maintaining ball possession in team play, advancing towards the basket, and selecting the best shooting or passing option. Teaching a team sport requires the teacher to have a comprehensive understanding of the application of activities to ensure proper progression. This dynamic should consider a logical evolution of content, allowing students to adapt based on their own physical and motor abilities.
KEYWORDS: Teaching; Basketball; Situational-Active Methodology

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza a realização de uma Unidade Didática (UD) composta por dez aulas, com o propósito de desenvolver a aprendizagem da modalidade do basquetebol para vinte alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de educação da cidade de São Luiz Gonzaga/RS. Ao considerar a metodologia situacional-ativa para o desenvolvimento das aulas, o planejamento das ações docentes foi elaborado a partir da análise dos alunos em situação de jogo (vídeo-diagnóstico) em que se constatou o estágio de desenvolvimento técnico-tático dentro da modalidade do basquetebol, utilizando como referência alguns autores que desenvolveram trabalhos voltados para a deiscência desse esporte.

Conforme destacado por Figueiredo (2004), a escola atual tem a responsabilidade de abordar, não apenas os conteúdos curriculares, mas também, questões abrangentes relacionadas à humanidade, contemplando diversas culturas e contextos sociais. O autor enfatiza que o professor deve ir além das limitações pedagógicas e se dedicar à integralidade dos indivíduos (FIGUEIREDO, 2004). Nesse sentido, a prática esportiva se apresenta como uma opção valiosa para o desenvolvimento dos alunos em múltiplos aspectos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ela abrange esferas como habilidades motoras, processos cognitivos, relações interpessoais, cooperação, competitividade, entre outros.

A escola, através do ensino, é um dos únicos espaços formais que pode proporcionar às crianças a educação através da prática de esportes. Esta legitimidade se manifesta na medida que a educação necessita atender ao indivíduo em sua integralidade, e com a prática do basquetebol, por exemplo, o aluno é levado a estimular suas valências físicas, cognitivas, emocionais, relacionais. Ainda, a modalidade pode ser explorada para a aquisição de outros conhecimentos, como seu processo histórico, cultura, sua prática pelo mundo (geografia), entre diversas outras possibilidades.

2 | CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

O ensino-aprendizagem dos esportes coletivos envolve a aplicação de diferentes metodologias. De acordo com Oliveira (2001), existem duas abordagens distintas. A primeira é baseada em metodologias tradicionais, que enfatizam a repetição de ações. A segunda abordagem é conhecida como metodologias ativas, que se concentra em situações de jogo para promover o aprendizado. A metodologia ativa é a mais recomendada, pois, “por partirem dos interesses do indivíduo e reclamarem a sua iniciativa, imaginação e reflexão na aquisição de conhecimentos induzem um saber adaptado e consciente, (OLIVEIRA, 2001, p. 46). Desta forma, o aluno é estimulado em sua totalidade, se sentindo parte integrante de um processo de aprendizagem, e não um mero reprodutor de movimentos.

Na metodologia tradicional, segundo os autores Griffin, Mitchell e Oslin (1997), a criança, muitas vezes, não tem a consciência do porquê de realizar tal movimento. Os autores apontam que na metodologia tradicional, as habilidades são aprendidas fora do contexto do jogo, e quando a criança busca transferir para as situações de jogo, ocorre de forma complexa, o que acaba por dificultar seu desempenho no contexto coletivo (GRIFFIN, MITCHELL, OSLIN;1997).

Na iniciação esportiva se preconiza trabalhar as intenções técnico-táticas de maneira individual, não cabendo estimular nos alunos, a aprendizagem do posicionamento por zona. Oliveira (2001) enfatiza que a flutuação (movimentação por zona) como forma de ocupação dos espaços acaba por estimular nos aprendizes, a desatenção em relação ao adversário direto, se traduzindo em vantagem para o oponente. Esta é a principal razão

de se defender a ação individualizada como forma de ensino dentro das modalidades esportivas coletivas, pois, ao longo da aprendizagem, pela grande capacidade de interação que as tarefas exigem, o aluno acaba por desenvolver melhor as ações de ordem técnico-táticas. (OLIVEIRA, 2001).

Concordando com a ideia anterior, Ferreira (1987) descreve que, ao ter funções individuais dentro do jogo coletivo, o aluno tem mais responsabilidade, se habitua na movimentação, não possibilita a acomodação dentro do jogo, além de ser mais fácil de ser aprendida. O autor destaca que o sistema de defesa individual proporciona um aprendizado significativo para o praticante, mas não exime a aprendizagem das movimentações por zona, já que facilita a recomposição organizada quando na perda da posse de bola (FERREIRA, 1987).

No basquetebol existem diferentes posicionamentos de quadra, preenchidos por jogadores com diferentes características. Ferreira (1987) descreve o armador como sendo, geralmente, o jogador de menor estatura, porém, aprecia de uma maior técnica e agilidade, sendo capaz de realizar passes e executar dribles com maior facilidade. Em relação ao ala, o autor o caracteriza como aquele jogador com estatura média, boa qualidade no arremesso de meia distância e boa noção de rebote. O pivô, na visão do autor, é o jogador que ocupa o espaço mais próximo da cesta, possui bastante força e tem a maior estatura dentre as posições da modalidade (FERREIRA, 1987).

Ao discutir os princípios operacionais da defesa no basquetebol, Bayer (1994) destaca três ações fundamentais: a recuperação da posse de bola, a intenção de dificultar a progressão do adversário e a proteção da cesta. Esses princípios orientam tanto os iniciantes quanto aqueles que já possuem experiência em esportes coletivos. Lasierra, Ponz e De Andrés (1993) abordam a defesa de forma abrangente, destacando a marcação como conceito fundamental. Isso amplia as possibilidades e funções que podem ser desempenhadas em relação ao adversário, oferecendo uma gama mais complexa de estratégias defensivas.

Em relação aos princípios operacionais de ataque, León (1997) os divide entre aqueles que têm relação com os jogadores com posse de bola e aqueles que compreendem os jogadores sem a posse de bola. Em relação aos jogadores com posse de bola, o autor descreve a intenção de conservação da bola, a intenção de passe, intenção de desmarcação e a intenção de finalização. Já, sem a posse de bola, o jogador deve agir a fim de se desmarcar com a possibilidade de receber a bola e perceber os espaços vazios na intenção de preenchê-los (LEÓN, 1997).

Oliveira (2001) lista uma série de intenções táticas individuais passíveis de serem ensinadas na modalidade do basquetebol. O autor divide as intenções táticas conforme as situações de jogo, classificando-as em: atacante com posse de bola; atacante sem posse de bola; defensor do atacante com posse de bola; defensor do atacante sem posse de bola. Dentre as intenções apontadas pelo autor, a Tabela 1 apresenta algumas das mais

utilizadas no ensinamento durante iniciação esportiva.

Atacante com posse de bola	Atacante sem posse de bola	Defensor do atacante com posse de bola	Defensor do atacante sem posse de bola
Olhar antes de atuar;	Afastar-se da bola e do drible (4 passos);	Equilíbrio;	Equilíbrio;
Passar a bola para o companheiro mais próximo ou com mais alternativa;	Afastar-se dos companheiros;	Dificultar o passe;	Saltar para a bola no ato do passe;
Ultrapassar a zona defensiva;	Procurar o espaço vazio;	Dificultar o arremesso;	Se posicionar entre o adversário e a cesta.
Se aproximar da cesta para arremessar;	Solicitar a bola.	Bloquear o arremesso.	
Fintar antes de passar;			
Esperar que lhe peçam a bola;			
Passar para longe do defensor.			

Tabela 1 – Intenções táticas (OLIVEIRA, 2001)

Ao planejar uma UD é imprescindível que o docente estabeleça em que nível de aprendizado o aluno se encontra. Oliveira (1994) apresenta em sua obra cinco diferentes etapas nas quais são destacadas as dificuldades encontradas pelos praticantes de basquetebol durante a fase inicial de aprendizagem. A Tabela 2 destaca algumas das características observáveis nas etapas descritas pelo autor. A partir da análise realizada em cima das variáveis presentes nas diferentes etapas pode-se estabelecer quais conteúdos de ensino devem ser direcionados para um determinado grupo de alunos na etapa inicial de ensino de uma modalidade esportiva coletiva de invasão.

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA	5ª ETAPA
Situações muito confusas, deficiente domínio dos deslocamentos, do corpo e da bola;	Não cria jogo em igualdade lxl;	Não sinaliza a posse de bola sem oferecer linha de passe;	Nem sempre ocupa os corredores;	Repertório de ações motoras especificas é pouco consistente e adaptado às características adversárias;
Correr com a bola nas mãos;	Na situação de 1x1, não desenquadra o adversário;	Não cria jogo de igualdade 2x2;	Oferece linha de 1º passe, mas não de 2º passe;	Não adaptam as ações abordadas à realidade da equipe adversária;
Atração pela bola;	Não conserva a posse de bola;	Não atrasa o passe;	Cria jogo de vantagem 2x1, mas não 3x2;	Ações coletivas longe da bola são pouco eficientes;
Deslocamento sem objetivos;	Não realiza a tripla-ameaça;	Não assiste quando recebe ajuda da defesa;	Atrasam o primeiro passe, mas não a progressão da bola;	Não existe uma conclusão coletiva coordenada com as movimentações do lado da bola;
Situações de alinhamento entre a bola e o atacante, não em relação à cesta;	Volta-se para a cesta, mas não selecionam o lançamento;	Cria espaço para o jogador, mas não oferece linha de passe;	Impede que os jogadores com bola a conduzam para o lado contrário;	Não existe um encadeamento coordenado das diversas fases do jogo.
Poucas cestas convertidas.	Não participa do rebote ofensivo;	Não distingue uma situação 2x1 com bola no corredor central ou lateral;	A penetração não corresponde ao trabalho defensivo;	
	Não procura bloquear o arremesso.	Defende instintivamente em uma situação 2x1;	Deficiente defesa para dos movimentos do lado contrário para o lado da bola;	
		Não muda a bola de lado	Não comunica os bloqueios dos jogadores sem bola;	
		Não comunica as ações defensivas.		

Tabela 2 – Síntese dos comportamentos (OLIVEIRA, 1994)

Após analisar os comportamentos observados durante o jogo e avaliar o desempenho dos alunos em uma das etapas, Oliveira (1994) propõe objetivos de aprendizagem com o intuito de superar as dificuldades encontradas na modalidade. Esses objetivos abrangem tanto o conhecimento das regras do jogo quanto as intenções técnico-táticas envolvidas. Os objetivos de aprendizagem têm como finalidade direcionar o processo de ensino, visando a aquisição progressiva de habilidades e conhecimentos pelos alunos, sendo identificados durante a prática do jogo.

Vários autores enfatizam a importância de uma estrutura de aula adequada para

garantir a efetiva transmissão dos conhecimentos propostos. Griffin, Mitchell e Oslin (1997) descrevem que a aula deve ser dividida em diferentes momentos. Primeiramente, é dedicado um período para a representação exagerada da forma do jogo. Em seguida, é recomendado reservar um instante para a consciência tática. Posteriormente, os alunos praticam a execução da habilidade, ou seja, aprendem como realizar os movimentos de jogo corretamente. Oliveira (2001) apresenta um modelo estrutural semelhante ao descrito pelos autores Griffin, Mitchell e Oslin (1997), conforme ilustrado na Figura 1.
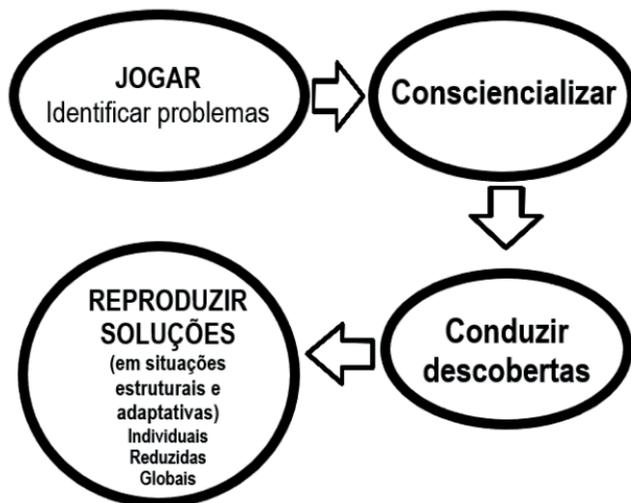
Figura 1 - Representação esquemática da abordagem ativa (OLIVEIRA, 2001)

3 I DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

O primeiro passo realizado para dar início ao desenvolvimento da UD foi a mensuração global da turma de alunos (identificação dos problemas) em relação ao conhecimento e desempenho dentro da modalidade do basquetebol. Para os discentes, aquele era o primeiro contato formal com a modalidade do basquetebol. Tinham pouco conhecimento em relação às regras de ação que organizam o esporte. No que compreende sobre os aspectos técnico-táticos, a Tabela 3, proposta por Camí (2000) e adaptada por Guille e Gallois (1986), foi utilizada para mensurar em que nível de desempenho os aprendizes se encontravam quando no início da proposta de ensino da UD. Os autores propõem quatro níveis de desempenho, em que "A" é a atuação mais recomendável dentre as situações de jogo e "D" é o desempenho menos eficiente em relação ao jogo técnico-tático do basquetebol.

ATACANTE COM POSSE DE BOLA				ATACANTE SEM POSSE DE BOLA	DEFENSOR
PASSAR	RECEBER	DRIBLAR	FINALIZAR	DESMARCAR-SE	DEFENDER
Protege a bola e passa aos companheiros, mas não se dá conta que às vezes eles estão marcados. Passa muito rápido, como se estivesse se livrando da bola, ou muito tarde, como se estivesse querendo levá-la para casa. Consegue enxergar os espaços vazios.	Espera passivamente a bola chegar. Quando a recebe, não consegue dominá-la. Com a bola sob domínio, não busca alguém com objetivo tático claro.	Corre qualquer lado, e não se atém às informações do jogo. Utiliza exclusiva_ mente a lateralidade dominante.	Ao não dar sequência as suas ações no jogo, fica indeciso se vai ou não em direção à meta. Tem dificuldade para se localizar em campo.	Não consegue se livrar da marcação. Às vezes se volta para o Atacante Com Posse de Bola (ACPB), mas não se desloca para abrir espaço para o passe. Geralmente corre atrás da bola embolando o jogo. Em suma, não sabe o que fazer no campo.	Situa-se corretamente no campo, mas reage tardiamente aos movimentos ofensivos do adversário. Não consegue ajudar os companheiros na marcação. Tem dificuldades para se recuperar quando é superado por um adversário.

Tabela 3 – Nível de desempenho

Respeitando a estruturação para a elaboração de uma UD, o primeiro encontro com os alunos foi conduzindo a fim de se estabelecer em que nível de aprendizagem eles estavam em relação ao jogo do basquetebol. Foram propostos jogos reduzidos (3x3), estes foram gravados em vídeo para observação posterior. Após a análise do vídeo, foram estabelecidos os seguintes níveis da turma de alunos, considerando a mensuração da Tabela 3: passar (C); receber (D); driblar (D); finalizar (C); desmarcar-se (D); defender (C).

Os resultados mencionados representam uma média geral da turma de alunos. Em certos casos, algumas crianças demonstraram maior proficiência nos aspectos técnicos e táticos identificados. Em relação ao desenvolvimento motor, observou-se uma diferença significativa entre meninos e meninas. Para lidar com essas e outras disparidades, optou-se por aplicar atividades nas quais os alunos com melhor desempenho no jogo se encontrassem em desvantagem numérica. Ao contrário, aqueles em fase rudimentar de atuação, praticavam as tarefas em superioridade numérica dentro das situações de jogo. Ainda, as regras de ação que organizavam o jogo, também eram alteradas, tudo para possibilitar um melhor desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Esta etapa do processo se fez necessária pela importância de estabelecer em que nível de aprendizado cada aluno se encontrava. Assim, as tarefas propostas puderam comportar as reais necessidades e capacidades de cada aprendiz, fazendo com que se estabelecessem objetivos alcançáveis. O processo de avaliação antecipado foi estruturado em cinco passos. São eles: identificação dos problemas de ordem técnico-táticos;

hierarquização dos problemas de ordem técnico-táticos; elaboração dos objetivos de aprendizagem; organização dos temas; metodologia e planejamento das aulas.

A partir da análise do vídeo diagnóstico realizado antes do início da UD, o desenvolvimento técnico-tático dos alunos foi relacionado à síntese de comportamentos da Tabela 2, proposta por Oliveira (1994). Sendo assim, segue a descrição dos passos do planejamento elaborado através da análise do vídeo-diagnóstico da prática do basquetebol, correspondendo à primeira etapa da elaboração da UD (Tabela 4):

IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS GLOBAIS
Os alunos não conseguem operar com as regras de ação (dobram, andam, realizam falta ao não respeitar o raio de ação do adversário);
Os alunos não distinguem o tempo das ações dentro do jogo;
Comunicação verbalizada.
ATACANTE COM POSSE DE BOLA
Não procuram jogar com os companheiros;
Não pensam antes de agir (driblar, arremessar ou passar);
Não se estendem no cesto para finalização;
Não se enquadram para a cesta;
Não manuseiam corretamente o objeto do jogo;
Não protegem a bola sob seu domínio ou quando driblam;
Não finalizam em condições favoráveis (arremessar de qualquer lugar)
Técnica rudimentar.
ATACANTE SEM POSSE DE BOLA
Após o passe, não se movimentam para desmarcar-se;
Não se aproximam do alvo, nem se movimentam adequadamente (aglomeração);
Aproximam-se da bola.
DEFENSOR DO ATACANTE COM POSSE DE BOLA
Não pressionam o atacante;
Não se colocam entre o adversário e a cesta;
Não procura bloquear arremessos ou passes.
DEFENSOR DO ATACANTE SEM POSSE DE BOLA
Não se responsabilizam pelo adversário direto, seguem a bola;
Não conseguem observar simultaneamente a bola e o adversário.

Tabela 4: Análise do desenvolvimento técnico-tático dos alunos

A segunda ação para a elaboração da UD está relacionada com a necessidade de hierarquização dos problemas (Tabela 5) apresentados anteriormente. Isto se faz necessário, pois González (2004) aponta que para a efetiva aprendizagem dos alunos, é importante priorizar apenas alguns dos problemas apresentados. O número de problemas está relacionado ao número de encontros (aulas) que foram realizados. Ainda, as

dificuldades a serem sanadas devem ser aquelas que mais dificultam o desenrolar do jogo.

IDENTIFICAÇÃO DOS PROBLEMAS GLOBAIS
1) Os alunos não conseguem operar com as regras de ação (dobram, andam, realizam falta ao não respeitar o raio de ação do adversário);
2) Os alunos não distinguem o tempo das ações dentro do jogo;
ATACANTE COM POSSE DE BOLA
3) Não procuram jogar com os companheiros;
4) Não finalizam em condições favoráveis (arremessar de qualquer lugar)
ATACANTE SEM POSSE DE BOLA
5) Após o passe, não se movimentam para desmarcar-se;
DEFENSOR DO ATACANTE COM OU SEM A POSSE DE BOLA
6) Responsabilizar-se pelo atacante posicionando entre ele e a cesta.

Tabela 5: Hierarquização dos problemas

No terceiro passo os problemas são convertidos em objetivos de aprendizagem. Seguindo como referência a obra de Oliveira (1994), os problemas selecionados foram convertidos assim:

1. Os alunos devem atuar seguindo as regras básicas de ação do jogo que compreendem: não cometer as violações de andar, dobrar ou fazer faltas. Para isso deverão utilizar do pé pivô respeitando-o quando na realização de passe, arremesso ou drible. Não tocar no adversário da forma que se configura como falta (desequilíbrio corporal).
2. Os alunos devem distinguir o momento em que sua equipe está no ataque ou na defesa. Para isso, devem perceber com quem está a posse de bola e posicionar-se adequadamente em quadra para exercer a função de atacante ou defensor.
3. Estabelecer que o jogador com posse de bola deve passar a bola para o companheiro desmarcado, ou em melhores condições para a finalização.
4. O jogador deve arremessar a bola somente a uma distância compatível da cesta. Ou seja, tendo a capacidade física de fazer com que a bola alcance a cesta e com maior chance de acerto do que de erro.
5. Após o passe movimentar-se para demarcar-se e criar linhas de passe. Movimentar-se em “L” ou “V” para evitar deslocamentos desnecessários.
6. Posicionar-se entre o atacante, com ou sem posse de bola, e a cesta.

O quarto passo consiste na organização pelo docente da sequência de temas a serem abordados em cada aula. É fundamental seguir uma cronologia na qual as dificuldades que dependem de outras para serem aprendidas sejam abordadas somente após a resolução de suas dependências. Assim, primeiro devem ser aprendidos os problemas de quem tem o controle do jogo (jogador com posse de bola), para em seguida as demais funções (jogador

sem posse de bola). A Tabela 6 apresenta as temáticas desenvolvidas em cada aula:

1ª Aula :Compreender as regras de ação para não cometer violações de andar, dobrar e cometer faltas. Para isso, saber utilizar a correta forma da utilização do pé-pivô e respeitar o raio de ação do adversário. Compreender o tempo de ação dentro do jogo tendo a noção de quando seu time está no ataque ou defesa.
2ª e 3ª Aulas: Jogar com os companheiros quando eles estiverem desmarcados ou em melhores condições de finalização. Respeitar a ordem de aprendizagem destas duas ações de quando com posse de bola.
4ª e 5ª Aulas: Arremessar em condições favoráveis. Com mais chances de acerto do que de erro.
6ª e 7ª Aula: Após o passe ou sem posse de bola, movimentar-se ficar desmarcado e criar linhas de passe.
8ª Aula: Posicionar-se entre o atacante com ou sem posse de bola e a cesta.
9ª Aula: Autoanálise técnico tática entre os alunos.

Tabela 6: Temas desenvolvidos nas aulas

Devemos apontar também aqueles objetivos de ensino que participaram transversalmente em toda a UD, ou seja, elementos de aprendizagem que foram básicos para todas as aulas. Os três objetivos elencados foram estes: atuar dentro das regras de ação; jogar com os companheiros; posicionar-se entre o atacante e a cesta.

O quinto momento é dedicado à seleção da metodologia a ser aplicada nas respectivas aulas. Nesse sentido, um conjunto de autores, mencionado por González (2004), compartilha a ideia de ensinar o aluno a aprender através da prática situacional no contexto técnico-tático do jogo. Ao aprender jogando, os alunos têm a chance de experimentar diferentes situações, tomar decisões em tempo real, desenvolver habilidades de resolução de problemas e melhorar sua compreensão do jogo.

Ao abordar a ideia proposta por Graça, Ricardo e Pinto (2006), observamos que os autores discorrem sobre a formação de grupos heterogêneos. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos um ambiente no qual eles possam cultivar a aprendizagem cooperativa, colaborando uns com os outros ao longo de um período prolongado. Os autores também destacam a importância de uma dinâmica competitiva entre os grupos, para que o objetivo da aprendizagem seja impulsionado com maior incentivo (Graça, Ricardo, Pinto, 2006).

Podemos citar o método proposto por Griffin, Mitchell e Oslin (1997). Nele os autores destacam a abordagem tática como sendo o modelo mais adequando para desenvolver o ensino dos esportes coletivos. Nesse modelo, o aluno aprenderá o “o que fazer” dentro do contexto do jogo, em uma forma reduzida maximizando ainda mais sua participação nas ações. Desta forma, a criança exercitará mais as tarefas e seu aprendizado terá maior efetividade.

Seguindo a visão de Griffin, Mitchell e Oslin (1997), na metodologia tática, o aluno terá a oportunidade de aprender habilidades por meio de jogos contextualizados. Nesse

sentido, a aula apresentará as seguintes etapas: uma fase de jogo em que o aluno terá uma representação exagerada das ações; uma fase de conscientização tática em que o aprendiz será desafiado a considerar "o que fazer" para superar as regras e os objetivos de ação; e uma fase de execução de habilidades, em que o aluno será encorajado a compreender "como fazer" ao realizar o movimento de maneira correta. (GRIFFIN, MITCHELL, OSLIN; 1997)

Corroborando com os autores anteriores, Oliveira (2001) apresenta a ideia da metodológica ativa, em que o aluno aprenderá segundo a sua compreensão do jogo. Nesta, os movimentos não são preestabelecidos, mas sim, surgirão através da compreensão contextualizada do jogo. O autor também divide a aula por etapas. Na primeira, o aluno participará de situações estruturais e adaptativas e ele terá a incumbência individual das ações. Na segunda, as ações serão de forma reduzida e, na seguinte, de maneira globalizada. Sintetizando, Oliveira (2001) apresenta o jogar como forma de identificar o problema, em seguida, a conscientização para conduzir a uma descoberta, para depois, ocorrer a reprodução das soluções.

Notamos que a metodologia apresentada pelos autores acima descreve sobre os papeis, tanto do aluno, quanto do professor. O professor, a todo o momento, intervirá nas ações com o propósito de criar a dificuldade e apresentar a solução. É importante que a dificuldade em que o aluno se deparará seja motivo de incentivo para com o objetivo da ação. O aluno deverá ser estimulado a aprender participando do processo de construção. Ou seja, ele será aguçado a notar as dificuldades impostas dentro do jogo e racionalizar sobre as soluções necessárias. Ainda, o aprendiz também exercitará o papel de interventor ao colaborar na sua aprendizagem, como também dos colegas de grupo.

4 | ESTRUTURAÇÃO DAS AULAS

Este é o momento reversado para apresentar os problemas que foram explorados durante a realização das aulas e seus respectivos objetivos de aprendizagem almejados através das práticas. Segue a estruturação das aulas, conforme Tabela 7:

Aula 1	Problema) participar do jogo do basquetebol dentro das regras básicas.
	Objetivos de aprendizagem) movimentar-se utilizando o pé-pivô; movimentar-se não cometendo falta; movimentar-se para receber.
Aula 2	Problema: manter a posse de bola.
	Objetivos de aprendizagem) deslocar-se para receber, realizar passes efetivos e driblar para abrir espaços para o passe.
Aula 3	Problema) criar uma possibilidade de finalização ao passar a bola para o companheiro em melhores condições de arremessar.
	Objetivos de aprendizagem) movimentar-se para perto de uma área efetiva de arremesso, procurar o companheiro mais perto da cesta para realizar o passe; quando sem a bola, alternar movimentos para perto e para longe de uma área de arremesso pré-determinada.
Aula 4	Problema) avançar à cesta quando com espaço livre para finalizar.
	Objetivos de aprendizagem) driblar avançando em direção à cesta; deslocar-se para corredores livres; realizar o arremesso em forma de bandeja.
Aula 5	Problema) driblar avançando em direção à cesta; deslocar-se para corredores livres; realizar o arremesso em forma de bandeja.
	Objetivos de aprendizagem) movimentar-se para receber; passar a bola para o companheiro em condições de finalizar.
Aula 6	Problema) manter a posse de bola da equipe e finalizar.
	Objetivos de aprendizagem) criar linhas de passe ao movimentar-se à frente da linha da bola; realizar fintas para iludir o marcador através do avanço a espaços vazios.
Aula 7	Problema) movimentar-se sem a bola sem ocasionar aglomeração na área restrita (garrafão).
	Objetivos de aprendizagem) realizar fintas com mudança de velocidade na movimentação; movimentar-se em “L” e em “V”.
Aula 8	Problema) permanecer na correta posição defensiva; orientar-se defensivamente ao marcar um adversário pré-determinado.
	Objetivos de aprendizagem) posicionar-se entre a cesta e o defensor; movimentar-se defensivamente a fim de acompanhar o adversário para realizar a marcação; usar dos membros superiores para acossar o passe ou finalização do adversário.
Aula 9	Objetivo de aprendizagem) autoavaliação segundo a proposta de Griffin, Mitchell e Oslin (1997).

Tabela 7: Estruturação das aulas (problemas e objetivos de aprendizagem)

5 I ANÁLISE GLOBAL DAS AULAS

O primeiro momento da UD consistiu em conscientizar os alunos sobre a proposta de ensino através da metodologia situacional-ativa, esclarecendo a eles sobre a prática de jogos adaptados e reduzidos (3x3; 3x2; 3x1; 3x0) com intencionalidade, que considera as características físicas, motoras e cognitivas dos mesmos para o desenvolvimento das atividades. Os times formados para as práticas durante as aulas eram heterogêneos em relação expertise esportiva e medidas antropométricas.

As aulas continham quatro momentos distintos. No primeiro instante os alunos praticavam o jogo de forma recreativa, sem maiores informações. Em seguida, as práticas eram realizadas de forma intencional, em que os alunos atuavam segundo as orientações

recebidas. No terceiro momento acontecia uma pausa nas ações práticas para se estabelecer uma reflexão sobre o que vinha sendo realizado, discutindo informações de ordem técnico-tática, e relacionadas às regras de jogo. Para finalizar a aula, os alunos jogavam os minijogos alimentados com informações levantadas nas reflexões realizadas anteriormente, como também, eles eram submetidos a fragmentos do jogo para intensificar àquelas lacunas percebidas nos durante as práticas.

Em determinados momentos dos encontros era necessário remodelar as atividades estabelecidas, a fim provocar maior interesse por parte dos alunos. A metodologia utilizada previa o uso da superioridade e da inferioridade numérica dentro do jogo, o que ocasiona um maior equilíbrio no desempenho físico-motor e técnico-tático das partidas. Assim, todos os alunos se viam na necessidade de se esforçar para que sua equipe conquistasse o êxito.

Cada etapa da aula se complementava, proporcionando diferentes compreensões por parte dos alunos. Ao iniciar as atividades com um jogo que não tinha a intenção final de ser um jogo de basquete, mas que envolvia ações coletivas e técnico-táticas transferíveis para a modalidade, os alunos aqueciam seus corpos e interagiam de forma lúdica. Em seguida, com os objetivos de aprendizagem estabelecidos, os alunos percebiam que ao passar de "jogar sem intencionalidade" para "jogar com intencionalidade", as práticas deveriam ser executadas com maior concentração. Por exemplo, se o objetivo era passar a bola para um colega bem posicionado, isso exigia uma ação intencional e efetiva de deslocamento. Assim, os alunos começaram a perceber que o jogo de ataque se desenvolvia com papéis definidos por todos, independentemente de estarem ou não com a posse de bola.

As aprendizagens de ordem técnico-táticas eram melhor trabalhadas no jogo reduzido com superioridade numérica. Era nesse instante que os alunos conseguiam êxito nos propósitos individuais de ordem técnica e tática. No quinto encontro os alunos foram expostos ao jogo formal do basquete, com a utilização de toda a quadra em uma formatação 5x5. Naquele momento, os alunos apresentaram uma movimentação muito confusa, e corroborando com Oliveira (1994), algumas crianças não se deslocavam em direção a cesta adversária de maneira linear, havia aglomeração em torno da bola e alguns não diferenciavam o tempo da ação entre ataque e defesa de maneira instantânea, o que causava um grande desequilibro na partida.

No jogo formal, cada equipe contava com alunos assumindo os papéis de treinador e assistente técnico. Essa estrutura de atividade permitia uma análise da participação dos colegas no jogo coletivo. As dificuldades encontradas eram discutidas entre o professor e o aluno e, em seguida, compartilhadas com a equipe. Esse momento foi extremamente valioso do ponto de vista teórico, pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o jogo e explanar sobre as necessidades de aprendizagem identificadas.

A autoanalise realizada pelos alunos no último encontro consistiu em observar os próprios colegas atuando dentro da modalidade do basquetebol. Utilizando a proposta de Griffin, Mitchell e Oslin (1997), as demandas técnico-táticas sugestionadas para

observação foram: passar a bola para o companheiro desmarcado ou em condições de finalizar; movimentar-se para receber a bola; posicionar-se entre a cesta e o adversário, progredir em direção à cesta quando desmarcado com posse de bola.

6 I ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados obtidos através do desenvolvimento da UD foram mensurados a partir das análises dos vídeos dos alunos atuando dentro da modalidade do basquetebol no primeiro encontro (vídeo-diagnóstico), como também, no último encontro. Os melhores resultados referentes às intenções técnico-táticas estiveram relacionados com as ações sem a posse de bola. A execução da marcação do adversário direto e a movimentação e solicitação da bola foram as principais mudanças no comportamento dos alunos de ordem coletiva. Em relação aos gestos técnicos, a utilização do pé-pivô foi a principal mudança, sendo a aprendizagem mais significativa entre as todas aquelas desenvolvidas na UD.

Os alunos com menor expertise esportiva (menor controle de bola, menor técnica de arremesso, menor técnica de passe) apresentaram uma evolução de ordem técnico-tática mais perceptível. Eles obtiveram um salto maior de aprendizado em relação ao posicionamento de defesa, movimentação sem posse de bola, melhor seleção do passe quando no ataque. Em contrapartida, os alunos com maior expertise esportiva passaram a realizar uma melhor distribuição da bola nas ações de ataque, diminuindo as vezes que centralizavam as jogadas.

Sobre a ação técnico-tática do passe, executada para o companheiro mais bem posicionado para receber a bola, esta não apresentou uma evolução considerável nos alunos com menor expertise esportiva. A correta utilização do pé-pivô apresentou uma evolução linear entre todos os discentes. Ao final da UD os alunos desenvolviam o movimento correto, principalmente nas situações que envolviam o passe e o arremesso, pois, nesses casos, eles conseguiam agir sem violar as regras do jogo. Nos casos em que havia o início do drible, os estudantes ainda apresentavam algumas violações da regra do pé-pivô.

Em relação à estratégia ofensiva, as melhorias foram limitadas a combinações simples (movimentação sem bola para o espaço vazio). O trabalho docente realizado visava, principalmente, o aprimoramento das habilidades técnicas e táticas individuais dos alunos, resultando em um aumento geral na movimentação e no aumento de trocas de bola. No entanto, a turma não demonstrou uma evolução no comportamento relacionado a combinações táticas elementares (movimentações com fintas; movimentações sem bola para abrir espaços na defesa adversária; movimentações de bloqueio adversário). Mesmo quando havia uma superioridade numérica, os alunos não apresentaram um jogo coletivo efetivo, sendo que qualquer vantagem percebida estava mais relacionada ao desenvolvimento motor das crianças do que a uma movimentação coordenada ou

intencional de forma coletiva.

Sobre as execuções técnicas do passe e do arremesso, os alunos realizavam o gesto técnico mais corretamente naquelas etapas da aula com jogos em superioridade numérica. Em contrapartida, quando o jogo era formal (5x5 em quadra inteira), ou mesmo, quando a equipe estava em inferioridade numérica, o movimento gestual declinava. Dessa forma, a metodologia situacional-ativa se fez importante, pois adaptava o jogo para contemplar, dentre as diferentes necessidades de aprendizagem, também o gesto técnico.

A Tabela 8 apresenta a sequência das progressões técnico-táticas alcançadas pelos alunos ao final da UD. Os três primeiros conteúdos explorados tiveram um avanço significativo, já os demais não apresentaram uma evolução considerável. Com base nos resultados deste estudo, é recomendável que uma UD de nove aulas não tenha como objetivo contemplar a aprendizagem de seis objetivos técnicos e táticos. É preferível priorizar um número menor de objetivos, permitindo um maior enfoque em cada um deles. Isso proporcionará uma abordagem mais aprofundada e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Ordem de evolução de cada intenção técnico-tática apresentada ao final da UD.	
Desempenho	**Intenção técnico-tática**
Melhor desempenho	Pé-pivô (atuar dentro das regras);
2º melhor desempenho	Marcação entre o adversário e a cesta;
3º melhor desempenho	Movimentar-se procurando os espaços vazios;
4º desempenho	Manter a posse de bola da equipe;
5º desempenho	Avançar à cesta em condições de finalizar, selecionar o melhor momento de arremessar (arremesso, bandeja);
6º desempenho	Realizar a melhor opção de passe (passe).

Tabela 8 - Classificação dos desempenhos técnico-táticos alcançados ao final da UD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos teóricos realizados para a elaboração da UD, assim como nas percepções adquiridas durante a sua execução, pode-se concluir que o ensino de um esporte coletivo exige do professor, não apenas o conhecimento da modalidade em si, mas também um amplo domínio da aplicação de atividades e da progressão adequada. Esta dinâmica deve considerar uma evolução lógica de práticas, em que os alunos possam se adaptar de acordo com suas próprias capacidades.

Ao adotar uma abordagem de metodologia ativa, como os jogos reduzidos no ensino dos esportes coletivos, o professor pode aprimorar ainda mais a sua prática. Essa abordagem permite que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem,

desenvolvendo habilidades específicas enquanto se engajam em situações de jogo mais simplificadas. Assim, o docente tem a oportunidade/necessidade de ajustar seus objetivos de aprendizagem, considerando a evolução dos alunos durante o processo prático, sempre considerando a necessidade de engajar os alunos em atividades desafiadoras.

Entende-se que a aplicabilidade de uma modalidade coletiva de invasão na abordagem situacional-ativa consiste em propor jogos reduzidos que sejam adequados ao nível de habilidade e compreensão dos alunos, adaptando as regras e o tamanho do espaço de jogo, conforme necessário. Desta forma, cada objetivo de aprendizagem torna-se mais legítimo para cada aprendiz.

REFERÊNCIAS

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

CAMÍ, J.T. **1013 Ejercicios y juegos aplicados al balonmano** (Vol. I), Bárcelona: Paidotribo, 1993.

FERREIRA, A. E. X.; ROSE, D. Jr. **Basquetebol: Técnicas e Táticas: Uma abordagem didático-pedagógica**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

FIGUEIREDO, Z. C. Campos. **Formação docente em Educação Física**: **experiências sociais e relação com o saber**. In:________. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

GONZÁLEZ, F. J. **Processo de programação de unidades didáticas no ensino de modalidades esportivas**. Ijuí: Unijuí (mimeógrafo), 2004.

GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. **O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico**. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.) *Pedagogia do desporto. Rio de Janeiro:* Guanabara Koogan, 2006. p. 299-312.

GRIFFIN, L.; MITCHELL, S.; OSLIN, J. **Teaching sport concept and skills: a tactical games approach. Champaing**: Human Kinetics, 1997.

LASSIERA, G.; PONZ, J.M.; DE ANDRÉS, F. **Intenções táticas no handebol**. In_____*1013 Ejercicios y juegos aplicados al balonmano* (Vol. I), Bárcelona: Paidotribo, 1993.

LEGRAND, L.; RAT, M. **A tática coletiva**. In:___________. *O basquetebol*. Lisboa: Estampa, 1998.

LEÓN, L. R. **Iniciación a las Habilidade Específicas**: El Balonmano Askesis, ano 1, vol. 2, 1997.

OLIVEIRA, J. C. **Etapas de aprendizagem no basquetebol**. In:_________. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 11, n. 63, set/out. 1994.

OLIVEIRA, J. C. **Apresentação do tema; Ensino do basquetebol; Métodos de ensino do basquetebol; Situações de jogo; Situações (rotinas) significativas; Formas de organização; Avaliação**. In:__________. *O ensino do basquetebol: gerir o presente. Ganhar o futuro*. Lisboa: Caminho, 2001. p. 35-108.

PRADO, I. G. A.; FARHA, V. Z. A. R.; LARANJEIRA, M. I. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília : MEC /SEF, 114 pág. 1998.

SAMULSKI, D. **Psicologia do Esporte - Teoria e Aplicação Prática**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998

SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A importância do estágio supervisionado na formação do profissional de Educação Física**: uma visão docente e discente. MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física, Ipatinga: Unileste-MG, v.2, n.2, 2007.

CINTHIA LOPES DA SILVA: Possui graduação em Bacharelado (1997) e Licenciatura (2002) em Educação Física; Mestrado em Educação Física - área Estudos do Lazer (2003) e Doutorado em Educação Física - área Educação Física e Sociedade (2008). Todos esses graus foram obtidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No doutorado realizou estágio no exterior (Doutorado Sanduíche) na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (2007), teve bolsa CAPES no Mestrado e no Doutorado (incluíndo o período de estágio no exterior). Em 2018, realizou pós-doutorado na área de Comunicação (com fundamentação na neurociência) e aplicação no campo da Educação - processos de ensino e aprendizagem, na Universitat Pompeu Fabra/Barcelona-Espanha. Atualmente faz o curso de Pedagogia pelo Centro Universitário SENAC. Foi professora da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) de 2008-2021. Atuou em cursos de Graduação em Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação: Ciências do Movimento Humano e Educação (Mestrado e Doutorado). Foi professora pesquisadora na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação de setembro/2022 a fevereiro/2023. De 2021 a 2022 atuou como professora de contrato temporário na Educação Básica - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É professora efetiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde março de 2023, atuante em cursos de Educação Física - Bacharelado e Licenciatura e com disciplinas na área de conhecimento Lazer. Foi aprovado o seu credenciamento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR em maio de 2023, como membro da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Suas pesquisas recentes estão relacionadas aos temas lazer, tecnologia, educação e educação física escolar, tendo como base um referencial sociocultural. É membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em estudos do lazer (ANPEL), do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Também faz parte do corpo de diretores do Conselho Internacional de Exercício e Ciências do Esporte dos países Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICSCESS) e da rede internacional de acadêmicos e universitários - Eurosci Network.

MARIA GISELE DOS SANTOS: Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestre em Ciências do Movimento Humano na área de Fisiologia do Exercício pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), Mestre em Bioquímica e Biologia Molecular, na área Bioenergética Muscular - Universidad Autônoma de Barcelona (1999), PhD em Bioquímica e Biologia Molecular na área de Bioenergética Muscular - Universidad Autónoma de Barcelona (2001) e Pós-Doutorado em Nutrição do Exercício e Esporte pela University of Baylor (EUA) (2006). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Tenho experiência na área de Educação Física, com ênfase em Fisiologia do Exercício, Bioquímica do Exercício e Nutrição Esportiva, atuando principalmente nos seguintes temas: escolares, suplementação nutricional, efeitos fisiológicos,

desempenho de atividade física e aptidão física, tanto em indivíduos normais, como em condições especiais de saúde. Membro Internacional da Society Sports Nutrition. Membro do CELAFISCS - Centro de Estudos e Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul. Membro da Sociedade Brasileira de Atividade Física e Saúde. Certificado Honorarium, Prêmio da International Federation of Physical, Fitness and Sport Science Association (IFPESSA) – 2022.

LILIA APARECIDA KANAN: Psicóloga, educadora, pesquisadora, escritora, consultora e conferencista. Mestra em Administração. Doutora e Pós-Doutora em Psicologia. É docente em cursos de Graduação, Especialização Lato Sensu e MBAs e dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde e em Educação. Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)/SC. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

RICARDO RICCI UVINHA: Professor Titular da Universidade de São Paulo e Diretor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades EACH/USP (2022-2026). Orientador permanente do Mestrado e Doutorado Acadêmico nos Programas de Pós-Graduação em Turismo (PPGTUR) e de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF) da USP. Membro eleito para a Câmara de Avaliação Institucional da Universidade de São Paulo (CAI/USP), na área de Artes, Humanidades e Ciências Sociais, e para a Comissão de Orçamento e Patrimônio (COP/USP). Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Educação Física (1990), com Mestrado pela FEF/UNICAMP (1997), Doutorado pela ECA/USP (2003), Pós-Doutorado pela Griffith University-Australia (2004) e Livre-docência pela EACH/USP (2008). Com experiência de mais de 30 anos de docência no ensino superior, atuou como Diretor Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer ANPEL (Gestão 2014-2016) e Diretor Vice-Presidente da World Leisure Organization/United Nations WLO (Gestão 2007-2016). Atualmente é líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos do Lazer da Universidade de São Paulo (GIEL/USP/CNPq), coordenador do World Leisure Center of Excellence (WLCE/Brazil), Distinguished Scholar da World Leisure Academy (WLA), Secretário Geral do BRICS Council of Exercise and Sport Science (BRICSCESS) e editor regional do periódico Leisure Studies Journal (Reino Unido). Entre os prêmios e homenagens recebidos, destaca-se o Prêmio de Excelência em Docência da Universidade de São Paulo, recebido pela Pró-Reitoria de Graduação PRG/USP, o Prêmio Pesquisador Destaque, recebido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo ANPTUR, e o reconhecimento como Primeiro Professor Contratado da EACH USP, em homenagem recebida pela Comissão EACH 10 anos.

A

B

C

D

E

F

H

ÍNDICE REMISSIVO

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023